



REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

TOME TROISIÈME

PARIS

TYPOGRAPHIE GEORGES CHAMEROT

19 RUE DES SAINTS-PÈRES, 19

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

TOME TROISIÈME

Janvier à Juin 1882

PARIS

G. MASSON, ÉDITEUR

LIBRAIRE DE L'ACADÉMIE DE MÉDECINE

120, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 120

1882

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

PAULIN PARIS

ET

LA LITTÉRATURE FRANÇAISE AU MOYEN AGE

LEÇON D'OUVERTURE

DU COURS DE LANGUE ET LITTÉRATURE FRANÇAISES DU MOYEN AGE

AU COLLÈGE DE FRANCE, LE JEUDI 8 DÉCEMBRE 1881

Messieurs,

En remontant, il y a quelques mois, dans la chaire d'où un coup bien cruel m'avait écarté, je pris devant mes auditeurs l'engagement d'accomplir aujourd'hui un devoir que l'émotion trop vive ne me permettait pas alors de remplir, et de consacrer ma première leçon de cette année à retracer sommairement les services rendus par mon père à l'étude de la langue et de la littérature françaises au moyen âge. Quand le lien qui m'attache à celui que nous regrettons ne serait pas aussi étroit, je ne devrais pas moins cet hommage au professeur auquel je succède, et qui donna le premier au Collège de France l'enseignement dont je suis maintenant chargé. Son nom restera pour toujours associé à cet enseignement, dont il avait, pendant de longues années, cherché à démontrer la nécessité, qu'il a si dignement inauguré, qu'il a poursuivi pendant près de vingt ans, et qui ne risque plus de disparaître.

Il nous semble, en effet, aujourd'hui, qu'il y aurait une étrange et choquante lacune dans les programmes de ce grand

établissement d'instruction supérieure si la langue et la littérature françaises du moyen âge n'y étaient pas représentées. Il semble même, et à juste titre, qu'il ne doit pas être réservé au Collège de France; nos Facultés des lettres lui ouvrent leurs portes, et nous le verrons installé dans la plupart d'entre elles dès qu'il se trouvera un nombre suffisant de professeurs auxquels il puisse être confié. Ceux même qui, faute d'avoir une idée juste et de la science et de l'art littéraire, craignant bien à tort que l'une ne nuise à l'autre, voient avec regret l'envahissement, par ce qu'ils appellent l'érudition, de chaires qui devraient être à leurs yeux les sanctuaires du goût, ne voudraient pas enlever celle-ci à l'étude de nos antiquités, et reconnaissent que, la langue et la littérature françaises ne datant pas du XVIIe siècle, il est bon de s'enquérir de ce qu'elles ont été pendant la longue période qui les sépare de leurs origines latines. Il n'en était pas ainsi il y a quarante ans : une résistance tacite, mais obstinée, fermait les portes du haut enseignement à ce qu'on regardait comme une sorte de forme pédante du romantisme, et pour triompher de ces préjugés d'autant plus tenaces qu'il était plus embarrassant de les justifier, il fallut, outre cette lente victoire que le temps gagne chaque jour au profit des idées justes, un concours heureux de circonstances favorables : les plus importantes furent d'abord la grande autorité de Raynouard, secrétaire perpétuel de l'Académie française, qui, ayant remis en honneur les troubadours, s'intéressait nécessairement aux études parallèles sur leurs contemporains du Nord; puis ce qu'on a appelé la « conversion » de Victor Le Clerc, doyen de la Faculté des lettres, lequel se trouvant attaché à la commission qui, dans l'Académie des Inscriptions, continue l'*Histoire littéraire de la France* commencée par les Bénédictins, étudia le moyen âge par devoir, fut tout étonné d'y prendre plaisir et invita ses collègues universitaires à le suivre sur ce terrain qu'il découvrait et où ils ne l'accompagnèrent d'ailleurs que rarement et de loin; enfin et surtout la présence au ministère de l'instruction publique d'un littérateur ami de la science, qui avait lui-même effleuré l'étude de l'art et de la poésie au moyen âge et qui en avait aperçu l'intérêt. C'est à l'initiative de M. Fortoul que fut due la création de cette chaire, dont la première leçon fut prononcée, dans cette salle et à cette place où je parle, le 1er mars 1853. C'est une date à retenir.

La chaire créée, il fallait s'enquérir du titulaire. On peut dire que l'opinion publique désignait celui qui fut choisi. Ce que Paulin Paris avait fait pour la littérature du moyen âge au moment où

il fut nommé professeur au Collège de France était considérable et éclatant. D'autres avaient publié plus de textes; d'autres avaient peut-être serré de plus près certaines questions philologiques, encore, à vrai dire, obscures pour tout le monde en France; d'autres enfin avaient exposé leurs idées sous une forme plus ample, plus oratoire et plus accessible au grand pnblic; aucun ne connaissait réellement aussi bien la littérature du moyen âge dans toutes ses variétés, aucun ne l'avait prouvé par des publications aussi diverses, aussi nombreuses et aussi importantes, aucun n'y avait fait autant de découvertes et ouvert autant de voies.

Né le 25 mars 1800, en Champagne, dans un village où son père était notaire, Paulin Paris vint jeune à Paris. Son père l'y envoyait pour faire son droit; ce ne fut pas ce dont il s'occupa le plus. Ayant eu l'occasion d'apprendre l'anglais, il se passionna pour la gloire de lord Byron, alors dans tout son éclat, et débuta dans la carrière, en 1824, par un petit écrit où, sous le titre à moitié ironique d'*Apologie de l'école romantique,* il invitait la poésie française moderne à se retremper à deux sources, la poésie étrangère, surtout celle de Byron, et l'art du moyen âge. Non seulement il opposait la cathédrale de Reims, à l'ombre de laquelle il avait été élevé, aux plus beaux monuments de l'architecture classique, mais il parlait déjà de l'ancienne littérature française avec une connaissance que dès lors bien peu de gens partageaient avec lui. Après avoir fait un vif éloge de Villehardouin, de Joinville et de Froissart, déjà familiers au public lettré, il ajoutait : « Ce que je viens de dire de nos anciennes histoires, je puis le répéter avec encore plus de justice de nos anciens romans..... Les étrangers ont su les apprécier, mais..... ils les ont presque tous défigurés. J'apprendrai sans doute à plusieurs lecteurs que l'histoire des chevaliers de la Table Ronde, celle du beau Tristan, de la belle Iseude, de Lancelot et de la Dame du Lac; que les douze Pairs de la cour de Charlemagne sont tous originaires de France; quelques-uns des récits transportés par les ménestrels dans les châteaux anglais, italiens ou espagnols ont donné naissance aux contes de Boccace, à l'histoire de Tirant le Blanc, aux fictions de Bojardo et au ravissant poème d'Arioste. Mais quant aux Français, loin de tirer parti d'une source aussi riche, ils ont préféré copier les étrangers qui les avaient eux-mêmes copiés. » Et plus loin il engage les Français à sortir enfin de cette inexcusable ignorance, à étudier dans les manuscrits ces vieux romans que les étrangers sont unanimes à nous envier et qu'ils admirent depuis des siècles. Ce conseil, il l'avait évidemment suivi déjà lui-même, car il dit dans une

note, après avoir rappelé le passage où Dante attribue à la lecture d'un roman français le moment d'entraînement fatal qui perdit Francesca pour l'éternité : « Il est impossible d'exprimer quel plaisir j'éprouvai en retrouvant, il y a quelque temps, dans le *Saint-Graal,* le passage même dont parle Dante. » C'était dans un manuscrit, comme il n'en manque pas, où le *Lancelot* était réuni au *Saint-Graal*, qu'il l'avait retrouvé avec une aussi agréable surprise.

Ce fut donc un grand bonheur pour lui que l'occasion qui lui fut offerte, en 1828, d'être attaché, dans un rang bien modeste, à ce cabinet des manuscrits de la Bibliothèque du Roi dont il avait souvent été l'hôte passager, enviant sans doute ceux qui avaient un libre accès à tous ses trésors, et où il devait passer près de cinquante ans, dans le travail le plus passionné et le plus doux. Répondant, quelques années plus tard, à un écrivain qui avait dit que les manuscrits de nos vieux romans en prose et en vers « sont difficiles à déchiffrer et semblent braver la patience et la curiosité des littérateurs, » il s'écriait avec l'accent le plus vrai : « Pour moi, je ne demande pas qu'on me sache le moindre gré de les avoir *déchiffrés*. En effet, combien d'heures ai-je vues passer rapidement en poursuivant cette lecture ! combien de romans du jour et de gazettes ai-je fermés pour étudier plus longtemps ces admirables compositions, images de l'esprit, des mœurs et des croyances de nos ancêtres ! Combien de fois alors n'ai-je pas mis un frein à mon enthousiasme, en me rappelant avec une sorte d'effroi l'aventure du chevalier de la Manche ! Honnête don Quichotte ! les romans coupables de ta folie n'étaient que de longues paraphrases décolorées..... Que serais-tu devenu si tu avais lu les originaux ? »

Malgré la sincérité de ces effusions, leur ton même prouve que celui qui s'y livrait ne dépassait pas la mesure, comme l'ont fait trop d'admirateurs des productions du moyen âge. Déjà dans un de ses premiers écrits, il s'élève contre cet enthousiasme aveugle qui trouve sublime ou charmant, sans distinction, tout ce que nous ont conservé de vieux manuscrits. Resté fidèle jusqu'à la fin de ses jours au culte des classiques anciens et modernes, l'apologiste du romantisme ne fut jamais la dupe des mots ; il ne prétendit pas inaugurer dans une chapelle fermée un culte aussi étroit que fanatique. Cette chapelle de sa dévotion la plus habituelle, il voulait l'ouvrir au contraire et il l'a ouverte dans le grand Panthéon de l'esprit humain, où la coupole centrale abritera toujours les marbres immortels de la Grèce, et en écrivant sur la porte : *Introite, nam et hic dii sunt*, il réclamait seulement contre l'injuste exclusion qui fermait l'accès du temple précisément à nos dieux

nationaux, dont les images, parfois gauches et grossières, mais pleines de vie et souvent, dans leur naïveté, de force et de grâce, ont été pétries de notre argile et façonnées par les mains de nos aïeux. « Oui, disait-il encore à la fin de sa carrière, presque dans les mêmes termes qu'au début, j'ai regretté le profond oubli où nos vieux romans sont tombés dans notre France..... Se pourrait-il qu'après avoir été traduits dans toutes les langues ouvertes à la culture littéraire, après avoir fait les délices de l'Europe entière, ils fussent réellement indignes d'une attention sérieuse?..... On juge avec plus de bienveillance les premières productions du génie français en Allemagne, en Angleterre, en Italie....., Dans la plupart des grands centres d'éducation, une chaire y est réservée à l'enseignement des origines de notre langue et de notre littérature, et cette chaire n'est pas encore accordée dans nos Facultés des lettres aux mêmes études. Si nos enfants, en quittant les bancs de l'école, étaient déjà rompus aux formes de notre ancienne langue, tous ceux qui voudraient passer pour lettrés..... sans cesser d'admirer et d'étudier les grandes œuvres d'art et de poésie que l'antiquité nous a léguées, accorderaient un regard de plus en plus favorable aux premières créations de la *romancerie* française, et nous pourrions hardiment répéter avec Horace : *Multa renascentur quæ jam cecidere*..... »

J'ai cité ces passages, Messieurs, pour vous montrer que le point de vue purement littéraire fut toujours prédominant dans l'intérêt que mon père portait aux productions du moyen âge. Toute sa vie, il chercha à en répandre le goût, à leur conquérir des sympathies chez les gens du monde, chez les littérateurs purs, chez les femmes elles-mêmes. C'est dans cet esprit qu'il choisit souvent les textes dont il a donné l'édition, qu'il écrivit plusieurs de ses préfaces et de ses notices, qu'il mit « en nouveau langage » les *Aventures de maître Renard et d'Ysengrin son compère*, et *Garin le Loherain*, et enfin les *Romans de la Table Ronde*. Il faut reconnaître que ses efforts n'ont pas été couronnés d'un plein succès, et peut-être y avait-il quelque illusion dans l'espoir qui les animait. En tout cas nous comprenons aujourd'hui un peu différemment l'étude du moyen âge. Nous nous attachons moins à l'apprécier et à le faire apprécier qu'à le connaître et à le comprendre. Ce que nous y cherchons avant tout, c'est de l'histoire. Certes le profit que trouve l'histoire à l'étude des œuvres littéraires du passé préoccupait aussi mon père : il a publié plusieurs textes d'un intérêt surtout historique, et il a insisté à mainte reprise sur les précieux renseignements que les œuvres purement poétiques appor-

tent à l'histoire des mœurs, des institutions, de la civilisation générale. Mais nous allons un peu plus loin : nous regardons les œuvres poétiques elles-mêmes comme étant avant tout des documents historiques, comme faisant partie de l'histoire prise dans son sens le plus large, comme étant les faits mêmes de l'histoire de la langue, des sentiments et de la pensée. Quant à la sympathie du public pour ces œuvres, à leur diffusion comme sources de jouissances littéraires, à leur introduction dans l'éducation nationale, nous les souhaitons assurément, au moins dans de certaines limites; mais nous ne les attendons que d'un progrès lent, qui ne peut s'accomplir et s'accélérer que si d'abord une critique sévère et rigoureusement historique a préparé le terrain, creusé les sillons et trié les semences : alors des mains plus hardies et plus heureuses pourront confier à la terre nouvelle quelques-unes des graines de ces fleurs oubliées, écloses jadis spontanément sur le sol de la douce France, et qui retrouveront peut-être, au milieu d'une flore parfois bien différente et souvent exotique, un peu de leur éclat éteint et de leur parfum évanoui. D'ailleurs si ceux qui s'efforcent de répandre la connaissance et le goût des œuvres du moyen âge ont encore à lutter contre l'inertie du public, ils ne rencontrent plus dans la critique cette résistance aveugle et violente qui s'opposait aux premières tentatives. Notre horizon littéraire s'est singulièrement élargi depuis cinquante ans : nous avons appris à connaître, à goûter les formes les plus variées qu'a revêtues l'éternelle recherche de l'émotion esthétique; la « littérature du monde » que rêvait Gœthe existe réellement pour tous les esprits cultivés et leur ouvre, de la Chine à l'Islande, des plus antiques poèmes de l'humanité aux chansons populaires de nos campagnes, l'immense diversité de son domaine multiple. Vouloir exclure de cette attention universelle uniquement le moyen âge, et précisément le moyen âge français, semblerait aujourd'hui aussi vain que puéril. Aussi les rares protestations qu'il arrive parfois d'entendre encore à ce propos font-elles l'effet de ces projectiles oubliés qui viennent tout à coup, maniés par une main maladroite, à faire explosion sur un champ de bataille depuis longtemps abandonné.

Une fois admis dans ce paradis où tous les fruits étaient à portée de sa main, le jeune bibliothécaire s'attaqua d'emblée aux plus savoureux, aux plus substantiels. En 1831 il imprimait, comme premier volume d'une collection des *romans des douze pairs*, le roman de *Berte aux grands pieds,* d'Adenet le Roi. Cette publication et la préface qui la précède marquent une date importante dans l'histoire de nos études. Personne en France ne s'était douté

jusque-là que la France du moyen âge eût possédé une grande poésie épique. Les anciennes chansons de geste, mises en prose et imprimées aux xve et xvie siècles, avaient été connues sous cette forme et prises pour de simples romans. Même quand on eut remarqué quelques-uns des originaux en vers conservés en manuscrit, on continua, sous l'empire du préjugé ainsi établi, à les considérer comme des romans semblables aux autres. En 1812, il est vrai, un poète allemand, épris du moyen âge et de la poésie populaire, étant venu à Paris, y avait lu ou même copié plusieurs de nos textes épiques les plus importants, et avait révélé au public lettré de son pays l'existence de la vieille épopée française ; d'autres savants allemands avaient profité de ses indications, et dès 1828 une chanson de geste française, le *Fierabras*, revêtue, il est vrai, d'une mauvaise forme provençale, avait été imprimée à Berlin et accompagnée de nombreux extraits de poèmes français. Mais les publications de Louis Uhland, de Val Schmidt, de Diez, de Bekker n'avaient guère pénétré en France, où la connaissance de l'allemand était alors tout à fait exceptionnelle, et mon père, qui ne possédait pas cette connaissance, s'enfonça seul et sans aucun guide dans cette vieille forêt où il se frayait la voie avec un plaisir mêlé de surprise et où il ne se savait précédé par personne. Il ouvrait l'un après l'autre ces antiques volumes où dormait depuis des siècles notre épopée nationale, il en contemplait avec un ravissement étonné les grandes proportions, les traits vigoureux et simples : les passions, les guerres, les tumultes de l'âge féodal surgissaient tout à coup devant ses yeux, et, comme le laboureur de Virgile, en mettant au jour les sépulcres des aïeux, il s'émerveillait de la grandeur de leurs ossements. En présentant au public le premier des poèmes ainsi retrouvés, il leur donna à tous leur véritable nom, celui de *chansons de geste* (c'est-à-dire appartenant à l'histoire nationale), et il ne craignit pas, pour la première fois en France, de prononcer à leur sujet « ce grand mot d'épopée, recordeur de l'*Iliade* ». Il démontra que, comme les rapsodies homériques, nos vieux poèmes étaient chantés au son des instruments, et méritaient pleinement le nom de chansons, que leur donnent les anciens témoignages, et qui avait égaré les modernes jusqu'à leur faire croire que la *Chanson de Rolland* était une petite pièce en couplets munie d'un refrain ; il reconnut les règles de la versification de ces poèmes ; il prouva qu'ils étaient non les imitations, mais les sources de la prétendue chronique de Turpin ; il fit voir la différence profonde qui sépare les chansons de geste des contes bretons ; il posa en un mot, malgré quelques appréciations erronées

ou trop peu précises, les bases de l'histoire de notre poésie épique, qu'il devait tant contribuer encore à éclaircir.

Il reconnaissait, dans cette même préface, que le poème assez moderne et tout épisodique qu'il publiait était loin de donner une idée suffisante de cette poésie, si archaïque en certains morceaux, parfois si barbare et ordinairement si nationale : « J'ai senti, disait-il (p. VIII), que pour conquérir des lecteurs à nos plus anciens poèmes, il fallait débuter moins par le plus beau que par le plus court et le plus exempt de difficultés philologiques. » La chanson de *Garin le Loherain*, qu'il mettait au jour en 1833, était d'un tout autre caractère. Quels que soient les faits historiques, jusqu'à présent non retrouvés, sur lesquels s'appuient les différents poèmes composant le vaste cycle des *Loherens*, il représente éminemment, dans ses plus anciennes parties, la grande épopée féodale ; il est l'expression, idéale et réelle à la fois, de la société aristocratique qui s'éleva sur les débris de l'empire de Charlemagne et domina le monde occidental et surtout la France du IXe au XIIe siècle. La préface de l'édition de *Garin* aurait fourni une occasion plus naturelle que celle de *Berte* d'exposer l'histoire et de determiner les traits principaux de notre vieille poésie épique. Cette tâche, qu'il s'était d'abord proposée, mon père ne la remplit pas alors ; il en fut détourné par la nécessité urgente d'une polémique qu'il n'avait pas prévue : comme les ouvriers de la Bible, il travaillait à la reconstruction de notre passé poétique la truelle dans une main et l'épée dans l'autre. Fauriel était alors professeur de littérature étrangère à la Faculté des lettres. S'emparant, comme c'était son droit, du domaine nouveau qui venait d'être ouvert à la critique comparative, il avait exposé, dans des leçons éloquentes, une théorie toute personnelle sur l'origine de l'épopée chevaleresque. D'après lui, qu'elle célébrât les gestes des rois de France et de leurs vassaux ou les prouesses des compagnons d'Arthur, cette poésie était foncièrement provençale ; les chansons et les romans français n'étaient que de pâles imitations d'originaux en langue d'oc perdus. C'est à la réfutation de ces spirituels paradoxes que l'éditeur de *Garin*, surpris par leur publication au moment où ses deux volumes allaient paraître, consacra sa préface. Dans ces pages que des juges compétents trouvèrent trop vives, mais qui en somme étaient parfaitement judicieuses, il se bornait à détruire par des faits les allégations de son brillant adversaire. Le *Garin*, dans cette échauffourée, fut quelque peu oublié, et l'exposition des questions générales relatives à notre ancienne épopée fut remise à une occasion plus favorable. « J'ai cru, dit-il (p. IV), qu'il valait

mieux réunir en un seul volume, et comme en un seul faisceau, tout ce qui touche à l'*Histoire des chansons de geste*. Je termine en ce moment mon travail. » « Le poème de *Garin le Loherain* étant (p. VI) l'une des plus importantes... chansons de geste conservées, j'ai longuement parlé de son caractère et de sa composition dans l'*Histoire des chansons de geste.* » En marge de cette phrase, en 1856, mon père écrivait dans son exemplaire : « Cette histoire n'est pas encore faite aujourd'hui, vingt-trois ans plus tard ! » Il en a fait pourtant d'importants chapitres, soit dans ses *Manuscrits français,* soit dans l'*Histoire littéraire de la France,* où il a consacré aux chansons de geste deux ouvrages, on peut le dire, l'un de 500, l'autre de près de 400 pages in-quarto ; il en a parlé à plusieurs reprises dans son cours et il a publié quelques-unes de ses leçons sur ce grand sujet, de l'étude duquel il a rendu son nom inséparable. Mais de l'histoire qu'il rêvait en 1833, nous pouvons répéter aujourd'hui, près de cinquante ans après : « Elle n'est pas encore faite ! » Le grand ouvrage de M. Léon Gautier sur les *Épopées françaises* n'a pas le même plan, et d'ailleurs il est loin d'être achevé. Ce furent sans doute les difficultés de l'entreprise qui firent reculer mon père, après qu'il eut rédigé plusieurs parties. Les difficultés n'apparaissent que vaguement à qui conçoit une œuvre ; elles se dressent à chaque pas devant celui qui l'exécute. Toutes nos chansons sont loin d'être publiées ; quand elles le seront toutes d'une manière satisfaisante, quand on aura pu à loisir les étudier sur toutes leurs faces, il sera temps d'écrire l'histoire dont Paulin Paris aura l'honneur d'avoir donné le titre et l'idée.

La poésie épique ne fut pas seule à l'attirer dans ce grand cimetière de notre ancienne littérature où il promenait ses recherches et ses évocations. La poésie lyrique lui offrit un autre genre d'intérêt. Elle avait plus anciennement suscité la curiosité. Thibaud de Champagne, grâce à son rang et à la romanesque légende de ses amours, le Châtelain de Couci, grâce à l'aventure tragique où on a introduit son nom, avaient, dès le siècle dernier, trouvé des éditeurs et des commentateurs. Mon père remonta plus haut : il s'attacha surtout aux chansonniers du XIIe siècle, aux premiers qui introduisirent chez nous l'art lyrique des troubadours, et dans les œuvres desquels respire encore un souffle plus naïf et plus personnel. En fouillant, pour retrouver leurs œuvres, dans les manuscrits de la Bibliothèque, il rencontra une poésie lyrique inconnue jusque-là, d'un caractère presque populaire et à moitié épique, des chansons, souvent anonymes, retraçant dans de courts tableaux des aventures ou plutôt des situations amoureuses, et

pleines d'une grâce archaïque et d'une saveur toute française. Il réunit dans une gerbe un choix fait dans ces deux moissons et l'offrit au public sous le nom de *Romancero français* (1833). Toutes les productions de ce genre des *romances*, si particulièrement intéressant, ont été réunies depuis par M. Karl Bartsch. Quant à la poésie lyrique d'un caractère plus artistique, elle attend encore presque entière des éditeurs et des historiens ; dans un travail qui ne remplit pas moins de 320 pages de l'*Histoire littéraire,* mon père a donné, d'après les manuscrits de Paris, une première reconnaissance de ce grand domaine, jardin cultivé avec art par les plus nobles mains comme par des mains bourgeoises, dont les fleurs innombrables manquent un peu d'éclat dans leurs couleurs et leurs parfums, mais qui mérite assurément toute l'attention de la science.

Bientôt ce fut sur le champ de l'histoire qu'il dirigea ses investigations. Dès 1833, dans un *Mémoire sur la relation originale des voyages de Marco Polo,* il avait prouvé que le récit du célèbre voyageur avait d'abord paru en langue française. De 1836 à 1840, il publia les *Grandes Chroniques de Saint-Denis*, traduction faite au XIIIe siècle et remaniée au XIVe de la compilation latine connue sous le même nom. En 1838, il donna au public une œuvre d'une bien autre importance, les Mémoires de Joffroi de Villehardouin sur la conquête de Constantinople. Cet admirable écrit, qui ouvre si fièrement l'incomparable série de nos Mémoires, n'avait été imprimé jusque-là que dans des versions rajeunies, où rien ne restait plus de la belle langue, de l'allure à la fois majestueuse et primesautière, de la mâle et simple éloquence du maréchal de Champagne. M. de Wailly a donné récemment de ce beau livre une édition plus rigoureusement critique, où le fond et la forme, par la comparaison méthodique de tous les manuscrits, ont été restaurés avec le soin qu'exigent les progrès faits aujourd'hui par la science ; mais à son prédécesseur appartient l'honneur d'avoir fait le premier résonner à nos oreilles la voix pleine, vibrante et douce dans sa rudesse, du héros qui dicta, il y a six siècles et demi, la véridique histoire des merveilles qu'il avait vues et accomplies.

C'est encore à l'histoire, en même temps qu'à la poésie, qu'appartient une publication qui passionna mon père pendant de longs mois, et qui, par une malheureuse coïncidence, fut mise en vente, s'il m'en souvient bien, le 24 février 1848. Le public avait alors d'autres soucis que la première croisade, et la *Chanson d'Antioche* passa presque inaperçue. C'était injuste, car peu d'anciens textes méritaient plus d'attirer l'attention. En lisant dans les manuscrits

les immenses poèmes consacrés aux guerres saintes, mon père avait remarqué, au milieu de récits à peu près complètement fabuleux, un long épisode, relatif à la première de ces guerres, où non-seulement presque tout était conforme aux données historiques les mieux assurées, mais où un grand nombre de détails, inconnus aux chroniqueurs latins, se présentaient avec l'apparence de la vérité, et où les personnages, les lieux, les évènements étaient décrits avec une vie, une couleur, une réalité que ne pouvaient offrir les textes latins, empreints d'une extrême gaucherie ou revêtus au contraire du vernis banal de la rhétorique scolastique. Il détacha cet épisode, dont la fin était assez nettement marquée, et le publia sous le nom de *Chanson d'Antioche*, justifié par l'importance capitale qu'ont dans le récit le siège et la prise d'Antioche, et confirmé par d'anciens témoignages. Il dut d'ailleurs reconnaître que la forme primitive de ce récit, apparemment émané d'un témoin oculaire, Richard le Pèlerin, ne nous était pas parvenue, et qu'il fallait se contenter du renouvellement où, vers la fin du XIIe siècle, Graindor de Douai avait substitué, suivant la mode de son temps, des rimes exactes aux libres assonances du vieux pèlerin. Le travail préparatoire de cette édition lui fit étudier l'histoire des guerres d'outre-mer; il s'y intéressa toujours vivement; quand, il y a quelques années, on contesta la valeur historique de la *Chanson d'Antioche*, il retrouva pour la défendre toute l'ardeur de ses polémiques juvéniles; et son dernier ouvrage, dans l'ordre d'études qui nous occupe seul ici, a été l'édition de l'ancienne version française de Guillaume de Tyr, l'auteur de cette grande histoire de la conquête de la Terre-Sainte achevée au moment où les chrétiens allaient la perdre, l'un des monuments qui font le plus d'honneur à l'historiographie du moyen âge.

Tant de voies nouvelles et diverses ouvertes à la science ne lui avaient pas encore suffi. En 1836, il commençait la publication du plus considérable, du plus utile peut-être, de ses ouvrages, *les Manuscrits français de la Bibliothèque du Roi*. Il voulait prendre l'un après l'autre les manuscrits du fonds français, les décrire, en déterminer la date, l'origine, les anciens possesseurs, et enfin les analyser et en apprécier le contenu. Cette dernière tâche dépassait de beaucoup celle que s'impose d'ordinaire un rédacteur de catalogue; aussi le livre en question est-il tout autre chose qu'un catalogue. On y trouve, à propos de tel ou tel manuscrit, de longues dissertations d'histoire ou d'histoire littéraire, parfois presque des ouvrages entiers. Avec ce système, il était impossible d'avancer vite. Sept volumes, publiés de 1836 à 1848, ne contiennent la des-

cription que d'un millier de manuscrits. La révolution de 1848, en retirant à l'entreprise le léger subside que lui accordait le ministère, en empêcha la continuation ; deux volumes, prêts pour l'impression, sont restés inédits. Heureusement les manuscrits qui portaient les premiers numéros dans l'ancien fonds français étaient les plus intéressants pour le moyen âge ; parvenu à l'endroit où il fut arrêté, l'auteur aurait eu à remplir bien des volumes de notices sur des productions plus modernes ou de moins de valeur que celles qu'il avait étudiées dans les sept premiers. Il y avait rencontré la littérature du moyen âge sous toutes ses formes, non seulement celles dont il s'était déjà occupé devant le public, chansons de geste, chansons d'amour, chroniques, poèmes historiques, mais d'autres qu'il n'avait pas encore abordées. Ce fut le cas pour les grands romans en prose de la Table Ronde, dont il eut à décrire les plus anciens et les plus volumineux exemplaires. Il les lut, ou plutôt il les relut (car nous avons vu que dès 1824 il en avait pris connaissance) avec un plaisir toujours croissant, et dès lors il essaya de les classer, de les apprécier, d'en déterminer la date et la patrie. Ce sujet si difficile ne cessa plus de l'occuper ; il le traita dans son cours, et pendant neuf ans, de 1868 à 1877, il publia, en cinq volumes, en les accompagnant d'introductions et de dissertations, les *Romans de la Table Ronde* mis en nouveau langage. Soit dans ses leçons, soit dans le premier volume de cet ouvrage, soit dans un article de la *Romania* (1872), soit enfin dans son épilogue, il modifia à diverses reprises le système qu'il avait proposé jadis pour grouper et caractériser ces grandes compositions. Ce système, nous aurons à l'examiner cette année, en étudiant à notre tour le roman de *Lancelot* et les autres ; quels que soient les changements qui doivent y être apportés par une critique en possession de matériaux plus nombreux, à mon père restera le mérite d'avoir essayé de porter un peu d'ordre et de lumière dans ce qui n'était avant lui qu'un chaos. Le premier et le seul depuis des siècles, il avait lu dans leur entier ces immenses compositions dont il a donné des traductions ou analyses qui permettent à tout le monde d'avoir une connaissance suffisante au moins de quelques-unes d'entre elles. Et cette lecture, fastidieuse pour tant d'autres, avait pour lui un attrait infini. Je le vois encore, courbé sur ces énormes volumes du XIIIe siècle, aux innombrables feuillets couverts sur trois ou quatre colonnes d'une écriture fine et serrée, laissant passer les heures sans en avoir conscience, et se replongeant, après une interruption presque toujours importune, dans le monde enchanté qu'évoquaient ces pages antiques et où, pendant

de nouvelles heures, il vivait tout entier. Ses dernières paroles, en terminant le livre où il a essayé d'en faire revivre une partie pour les autres, indiquent assez le plaisir qu'il goûta en s'y absorbant ainsi : « De tous nos contemporains, dit-il, je suis peut-être le seul qui ait complètement lu ces romans du cycle d'Artus, premiers ancêtres de tous les ouvrages qu'on a depuis désignés sous le nom de *romans*. Plus je les ai étudiés, plus j'ai compris la vogue incomparable qu'ils obtinrent si longtemps, et la suprême influence qu'ils exercèrent sur les mœurs des gens du monde, sur l'imagination des gens de lettres. » C'est en effet par leur rapport avec les mœurs de la société polie du moyen âge, par leur influence sur la littérature romanesque des temps postérieurs, que les romans de la Table Ronde méritent surtout d'intéresser. Compositions factices, dénuées, dans leur forme française et surtout dans leur forme prosaïque, de la base réelle et nationale qu'ils avaient eue dans leur patrie d'origine et qui fait la grandeur de notre vraie poésie épique, ils reflètent l'idéal particulier, souvent bizarre et toujours très conventionnel, d'un monde aristocratique à la fois naïf et raffiné, et ils ont été les ancêtres de tous les romans idéalistes qui les ont suivis, en même temps qu'ils ont contribué, plus que toute chose, à entourer le moyen âge de cette auréole de galanterie et de chevalerie aventureuse sous laquelle ses traits véritables ont été parfois méconnus. A ces titres, les romans du cycle breton méritent notre étude, et, sans trouver peut-être aux rédactions en prose autant de charmes que nos ancêtres jadis et plus récemment leur habile renouvelleur, nous leur accorderons la place importante à laquelle elles ont droit dans l'histoire littéraire, et nous nous efforcerons de compléter les recherches entreprises par celui qui nous a frayé la voie.

C'est encore en décrivant les manuscrits de notre grande bibliothèque que mon père eut occasion de s'occuper de l'ancien théâtre. Il retrouva, dans deux volumes qui avant lui n'avaient attiré l'attention de personne, le mystère de la *Passion*, d'Arnoul Greban, que j'ai publié depuis, et où il reconnut la première forme de cet immense drame, forme tombée dans l'oubli par suite du succès obtenu par le rajeunissement que l'Angevin Jean Michel en donna quarante ans plus tard. Il revint aussi à ce sujet dans son enseignement du Collège de France et en détacha, pour la publier, une remarquable leçon sur la mise en scène des mystères, où, rompant avec une tradition plus que séculaire, il démontrait que la scène des mystères n'était pas faite d'étages superposés, mais qu'elle comprenait sur le premier plan un large espace vide,

et, par derrière et alentour, des *mansions* ou lieux spécifiés où l'action se transportait successivement. Seul, à une des extrémités du théâtre, s'élevait sur un échafaud masqué par des tentures le paradis où resplendissait Dieu le père entouré de ses anges, tandis qu'à l'autre bout s'ouvrait la gueule flamboyante de l'enfer. Personne aujourd'hui ne conteste plus cette explication, aussi conforme au bon sens qu'aux textes.

Bien d'autres sujets spéciaux furent abordés, effleurés ou traités dans ces sept volumes des *Manuscrits français*. Avant qu'il en arrêtât la publication, mon père avait été associé à une grande œuvre collective qui devait encore l'obliger à étudier sous ses aspects divers la littérature française du moyen âge. Élu en 1837 membre de l'Académie des Inscriptions, il fut adjoint peu après à la commission académique qui, depuis soixante-deux ans, continue la grande œuvre de l'*Histoire littéraire de la France*, entreprise par les Bénédictins. Le tome XX, publié en 1842, contient les meilleurs morceaux peut-être qui soient sortis de sa plume, les quatre importantes notices sur Jean Bodel, Adam de la Halle, Rutebeuf et Adenet le Roi. Placé, pour ces études d'histoire littéraire, sur un terrain solide et limité, il a pu montrer dans les meilleures conditions la sûreté de son jugement, la finesse de ses appréciations, l'agrément et la clarté de son exposition. Il a rendu à sa véritable époque, la fin du XIIe siècle, la figure si originale de l'Artésien Jean Bodel, poète épique, lyrique, dramatique et satirique à la fois, que des conjectures malheureuses et des rapprochements insoutenables avaient avancé jusqu'au milieu du XIIIe; il a fait comprendre les aspects variés du talent d'Adam de la Halle, cet autre Artésien, plus jeune d'un demi-siècle, qui nous a laissé, outre des chansons dont il composait également les gracieuses paroles et la musique d'un charme parfois encore appréciable à notre oreille, une œuvre unique dans notre littérature, *le Jeu de la Feuillée,* mélange étonnant de fantaisie poétique, de personnalité hardie et de verve bourgeoise qui fait involontairement penser aux *Chevaliers* et aux *Gaies commères de Windsor*, et une autre composition dramatique, *Robin et Marion*, qu'on a appelée, non sans raison, notre premier opéra comique; il a restitué, en la replaçant dans son vrai milieu et en lui rendant son vrai caractère, la vive et maigre silhouette de Rutebeuf, l'ancêtre des poètes parisiens; enfin il a repris et considérablement développé cette biographie d'Adenet le Roi, le dernier, on peut le dire, des grands trouveurs du vrai moyen âge, par laquelle il avait débuté dans ces études. Le tome XXI (1847), consacré surtout à des ouvrages

latins, notamment historiques, ne contient de lui que de courtes notices; mais dans les tomes XXII (1852) et XXIII (1856) ont été insérés les grands travaux sur les chansons de geste et sur la poésie lyrique que j'ai indiqués plus haut, sans parler de quelques articles de moindre importance. Le t. XXIV (1862) est occupé tout entier par les *Discours* de Victor Le Clerc et de M. Ernest Renan sur l'état des lettres et des arts au XIVe siècle; mais les t. XXV (1869) et XXVI (1873) contiennent de nouveau deux longs travaux de mon père, l'un (112 pages) sur les poèmes du cycle des Croisades, l'autre (380 pages) sur un certain nombre de chansons de geste omises dans le t. XXII. Dans le t. XXVII (1877) on trouve encore plusieurs notices de lui, et enfin le t. XXVIII, déposé sur le bureau de l'Académie quelques semaines après sa mort, en contient d'importantes, une notamment sur Jean de Meun, qui, avec une autre insérée dans le t. XXIII sur le *Roman de la Rose*, forme ce qu'on a jusqu'à présent de plus complet et de plus exact sur la vie et les œuvres du célèbre poète orléanais.

Vous le voyez, Messieurs, les titres de mon père à occuper la chaire qu'il inaugura le 1er mars 1853 étaient aussi nombreux qu'incontestables. S'ils justifiaient le choix qu'on fit de lui, ils ne le rassuraient cependant pas lui-même. Appelé, pour la première fois à l'âge de cinquante-trois ans, à parler en public, peu enclin à revêtir de la forme à la mode les résultats de ses recherches, craignant un auditoire habitué à des cours plus brillants et peut-être plus superficiels que celui qu'il se sentait capable de faire, en proie à cette terrible peur qui paralyse l'orateur et déconcerte les auditeurs eux-mêmes, ce fut avec une véritable angoisse qu'il vint s'asseoir dans sa chaire. « Si la fondation de cette chaire est bonne, dit-il à ceux qui l'écoutaient, si vous en attendez de bons résultats, vous êtes venus ici, permettez-moi de l'espérer, avec un grand fonds d'indulgence à l'égard du professeur... Je ne me fais aucune illusion; j'ai le sentiment très éclairé de ce qui me manque et de tout ce que vous auriez droit d'exiger. Quand la timidité la plus légitime n'ajoute pas à l'embarras de ma pensée, l'expression juste, nette et précise me fait encore défaut; jugez de ce que pourra devenir cette expression quand ces feuillets ne me prêteront plus leur secours, et devant une assemblée faite de longue main à la voix sympathique, à l'enseignement fécond et lumineux de l'éminent académicien (J.-J. Ampère) qui m'accorde aujourd'hui sans regret, je l'espère, une bonne part dans son domaine légitime. » Cet embarras, quelque peu grossi par sa modestie, était réel, et ne l'abandonna jamais entièrement jusqu'au

bout de sa carrière de professeur. Il s'enhardit toutefois de plus en plus: bien qu'il écrivît à peu près toutes ses leçons d'avance, il en arriva bientôt à se confier à l'improvisation pour les faire, et il ne conservait plus un texte écrit que comme un nageur en pleine mer se fait suivre d'un bateau qui puisse le recueillir en cas d'accident. Ce qui lui donna, après quelques années, cette confiance plus grande en lui-même, ce fut l'accueil qu'il trouva auprès du public : non seulement il l'intéressa et l'instruisit, mais il s'en fit aimer; il se forma autour de sa chaire un groupe fidèle qui recueillait avec la plus vive sympathie son enseignement toujours nourri de faits, agréablement présenté, simple et spirituel à la fois. En 1862, en ouvrant la dixième année de son cours, il constatait ce courant sympathique, désormais bien établi : « En dépit de l'insuffisance du professeur, disait-il, et du trop fréquent embarras de sa parole en votre présence, vous ne lui avez pas fait défaut, et cette salle, dans laquelle apparaissaient d'abord çà et là quelques rares et compatissants auditeurs, s'est peu à peu emplie... Nos vieux auteurs ont fait oublier le moderne professeur, et l'attrait du sujet a couvert les défauts de l'exposition. » C'était être trop modeste : ce qui avait rempli la salle, ce n'était pas seulement l'attrait du sujet qui y était enseigné, c'était surtout l'attrait personnel du professeur, cette conviction visible, cet amour pour ce qu'il exposait, ce désir d'inspirer aux autres le même amour, ce ton familier, cette bonhomie souvent piquante qui ont laissé de si aimables souvenirs à tous ceux qui ont pu les apprécier.

Messieurs, mon père a professé dans cette enceinte seize ans ou trente-deux semestres. Après quatorze ans de cours non interrompus, il me prit pour son remplaçant en 1866 ; en 1867, il reprit possession de sa chaire et l'occupa deux ans encore ; il en descendit à la fin du semestre d'été de 1869 pour ne plus y remonter, au grand regret de ses auditeurs assidus ; je fus son suppléant pendant trois années, et en 1872 il prenait définitivement sa retraite, vingt ans après sa nomination, emportant le titre de professeur honoraire. Voici, classés méthodiquement, les sujets qu'il a traités pendant ces trente-deux semestres : il commença par traiter des *Origines de notre langue et des divers genres d'ouvrages de notre ancienne littérature;* c'était une sorte d'introduction générale qui ne remplit que les quelques leçons du semestre commencé seulement par lui le 1er mars 1853; dans le semestre d'été de la même année, il prit pour objet de ses leçons la *Poésie épique au moyen âge;* il y revint en 1853-54, où il parla des *Chansons du geste*, en 1862-63, où il étudia les *Origines de la Chanson de geste* et surtout du poème des

Loherains; dans une de ses leçons hebdomadaires de 1853-54, il expliquait le texte du roman de *Roncevaux*, renouvellement du XIIe siècle de la *Chanson de Rolland*, et de même *Raoul de Cambrai* et *Garin le Loherain* dans une de ses leçons de 1858-59 et 1862-63; ce furent encore surtout des textes épiques qu'il emprunta, pour les lire et les commenter, à la *Chrestomathie* de M. Bartsch, pendant l'année 1867-68. Après les chansons de geste, il passa aux romans de la Table Ronde, qui formèrent le sujet de l'une de ses leçons en 1853-54, de ses deux leçons en 1863-64, et dont il lut et expliqua des morceaux choisis dans son dernier cours, en 1868-69. L'histoire du théâtre français au moyen âge occupa une de ses leçons pendant deux ans, 1854-55 et 1855-56 ; l'autre fut consacrée à l'explication des Fables de Marie de France dans la première de ces années, d'*Aucassin et Nicolette* et de chansons lyriques du XIIIe siècle pendant la seconde. En 1856-57, il reprit le sujet qui l'avait si fort intéressé dix ans auparavant, et étudia les historiens originaux des Croisades : il n'y trouva pas moins d'attrait, puisqu'il le continua l'année suivante, et le reprit, avec une légère variante, en 1865-66, où il étudia les poésies des XIIe et XIIIe siècles relatives aux Croisades. Pendant deux ans, en 1859-60 et en 1860-61, il présenta à un public qui fut particulièrement nombreux le tableau que Froissart a fait de son époque en si vives couleurs, et il continua presque le même sujet l'année suivante, où il étudia les écrivains français du XIVe siècle, car il s'occupa surtout des historiens. Enfin, à côté de ces grands chapitres d'histoire littéraire, il choisit pour son cours de 1864-65 un sujet plus restreint, presque épisodique, qu'il étudia avec détail, le roman des *Sept Sages de Rome*, dont, neuf ans plus tard, j'ai repris ici l'attrayant examen.

Ces cours si variés, qui l'obligeaient à de sérieux travaux préparatoires, ne l'empêchaient pas de trouver du temps pour de nouvelles publications. Je n'ai pas à parler ici de ses ouvrages étrangers à la littérature du moyen âge, comme cette édition si appréciée des *Historiettes* de Tallemant des Réaux, dont il fit paraitre les neuf volumes de 1852 à 1858; comme ces intéressantes *Études sur la vie de François* Ier, dont il traçait les dernières lignes l'avant-veille de sa mort, et que j'espère prochainement mettre au jour. Mais dans la période de son enseignement, il publiait les *Aventures de maître Renart et d'Ysengrin son compère, mis en nouveau* (et charmant) *langage*, et il les accompagnait de recherches sur le roman de *Renart,* qui ne sont pas une de ses moins importantes contributions à l'histoire de notre littérature. Un système s'était

formé dans la tête d'un grand philologue allemand, Jacob Grimm, qui avait cru trouver dans le *Renart* une « épopée animale », parallèle à l'épopée humaine, qui en faisait honneur au génie primitif des races germaniques, et qui, tout en reconnaissant que les plus anciennes versions en langue vulgaire de divers épisodes de cette épopée étaient françaises, prétendait n'y voir que les échos affaiblis de vieilles poésies tudesques, et croyait même retrouver parfois, dans les imitations allemandes ou néerlandaises de nos poèmes, la reproduction plus fidèle des chants primitifs. Soutenu avec autant de science que de passion, ce système s'était imposé, même en France, et il fut adopté, bien qu'avec des restrictions et des réserves, par Fauriel, dans un important article de l'*Histoire littéraire*. Sans avoir approfondi tous les arguments de l'illustre éditeur du *Reinhart Fuchs*, mon père, par la simple habitude de notre ancienne littérature et grâce au sens droit et mesuré qui le guidait toujours dans ses recherches, s'approcha bien plus de la vérité. Il reconnut comme le fonds essentiel des diverses *branches* du *Renart* des fables ésopiques, héritage de la littérature latine; il fit honneur à des clercs des premières versions en langue vulgaire, c'est-à-dire en langue française, de ces fables, et de la première idée d'en réunir quelques-unes, où le loup, malgré sa force, était toujours dupe et le goupil toujours triomphant grâce à sa ruse, dans un récit suivi, dont elles devenaient les épisodes. Les héros de ce duel amusant, où se retrouvaient naturellement les péripéties ordinaires des luttes humaines, prirent dès lors une individualité que ne suffisaient plus à marquer leurs noms génériques; on leur donna des noms propres pris dans le milieu même où vivaient les poètes : dès le XIe siècle, Isengrin était devenu le nom du loup, Renart était celui du goupil, qu'il a remplacé finalement dans la langue commune. Ces noms avaient, d'après Grimm, une signification étymologique qui expliquait leur emploi dans les vieux poèmes allemands; mon père les regardait simplement comme des noms d'origine, il est vrai, germanique, aussi bien que tous les anciens noms français, mais qui avaient été choisis au hasard, ou pour des raisons qui nous échappent, et sans aucun souci d'un sens étymologique parfaitement inconnu. Toutes les imitations germaniques étaient, d'après lui, postérieures aux poèmes français, et, dans les parties qui leur sont propres, il fallait reconnaître de pures inventions, et des inventions généralement peu heureuses. Ces opinions provoquèrent de la part de Jacob Grimm, dans le dernier article qu'il ait écrit, des paroles dures et dédaigneuses. Elles ont cependant triomphé : elles sont

aujourd'hui celles de la science allemande elle-même. M. Müllenhoff, l'héritier le plus autorisé du grand savant hessois, a exposé, de manière à forcer l'adhésion, un système qui est aussi voisin de celui-là qu'éloigné de celui de Grimm ; M. Ernest Martin, à qui nous devons une édition du *Reinaert* flamand, et à qui nous devrons bientôt une édition du *Renart* français bien supérieure à la première, accepte, pour le dénouement du poème, ces conclusions que Grimm qualifiait de « déraisonnables ». Le cycle de *Renart*, il faut le reconnaître, appelle encore bien des recherches : à côté des fables ésopiques, dont l'origine elle-même est loin d'être éclaircie, il contient un certain nombre de « contes d'animaux » d'un autre caractère, qui se retrouvent dans la littérature populaire des nations les plus diverses, et qui sont sans doute arrivés à nos vieux poètes par la tradition orale plutôt que par les livres d'école où ils avaient appris à connaître les apologues de l'antiquité. Mais le fantôme de l'«épopée animale » est dissipé pour toujours, et personne ne soutiendra plus sans doute ni l'origine germanique du *Renart*, ni l'importance étymologique des noms des principaux héros.

Des questions moins intéressantes et moins compliquées sont traitées dans l'introduction du *Voir dit*, poème de Guillaume de Machaut, publié par mon père en 1872. C'est une espèce de confession en vers, à demi voilée sous des allégories et des pseudonymes, où le vieux poète, fort admiré de son temps, raconte l'étrange et piquante aventure qu'il eut avec une jeune fille de haute naissance, éprise de lui sans le connaître à la lecture de ses vers. On avait fait complètement fausse route en cherchant à déchiffrer l'anagramme qui cache le nom de cette Bettina du XIV[e] siècle. Paulin Paris réussit, par la sagacité la plus ingénieuse, à deviner l'énigme, et la spirituelle préface où il raconte sa découverte et en expose les conséquences ajoute un grand attrait à l'édition de ce poème un peu fade dans sa naïveté alambiquée.

J'ai dit un mot plus haut de la traduction de *Garin*, et des *Romans de la Table Ronde*, terminés en 1877. Je suis loin d'avoir énuméré tous les travaux de mon père dans le domaine de la littérature du moyen âge. J'ai laissé de côté bien des dissertations, des comptes rendus, des notes parues en divers recueils, dont l'énumération trouvera place dans une bibliographie spéciale que j'espère pouvoir lui consacrer. Je voudrais maintenant embrasser son œuvre d'un coup d'œil, et en démêler les traits principaux. L'amour de la France y domine d'un bout à l'autre, et la tendance à étudier ou à mettre en lumière tout ce qui dans notre histoire

peut contribuer à augmenter l'honneur de notre pays. Dès le début de sa carrière, Paulin Paris témoignait son éloignement pour les historiens qui se plaisent à relire et à rééditer sans cesse les pages sanglantes ou honteuses de nos annales. Ce n'est pas qu'en étudiant le passé il ait jamais omis ou atténué ce qu'il y rencontrait de répréhensible ou d'odieux; mais il ne voulait pas qu'on s'attachât seulement à ce qui était mauvais, et il pensait d'ailleurs qu'aucune époque, pas même la nôtre, n'est assez pure de tout blâme pour se permettre de condamner si sévèrement les autres. Il ne pouvait pas souffrir ces jugements hautains et sommaires par lesquels certains historiens modernes, surtout ceux qui ont ou croient avoir un grand talent de style, prétendent résumer un personnage, un règne, une société. Il se plaisait au contraire à examiner les choses sous toutes leurs faces avant de les apprécier : bien loin de faire défiler le passé devant lui pour le glorifier ou le flétrir d'un mot lancé de haut et de loin, il se mêlait intimement à ce passé, et finissait d'ordinaire par vivre si complètement dans l'époque et dans le milieu qu'il étudiait, qu'il pensait et sentait comme eux et ne pouvait plus les juger du dehors. Cette faculté de se transporter tout entier dans un monde éloigné du nôtre fut chez lui toujours aussi vive, et en en jouissant il en souriait parfois lui-même. Certes, étant jeune, il avait pris sa part des grandes inimitiés féodales entre Lorrains et Bordelais, il avait ressenti les espérances et les angoisses des pèlerins devant Antioche; il n'était par moins absolument entraîné, bien des années après, dans le cercle d'idées et de sentiments des romans de la Table Ronde : il comprenait tous les raffinements de la prouesse et de la courtoisie chevaleresques, et souffrait avec Lancelot des rigueurs capricieuses de la reine Genièvre; tous ceux qui l'ont fréquenté pendant qu'il s'occupait de Tallemant des Réaux savent avec quelle malice mêlée de discrétion il commentait, comme si elles étaient toutes fraîches et pouvaient compromettre des personnes vivantes, les révélations du mordant chroniqueur. Nous l'avons vu enfin, dans ces dernières années, vivre réellement à la cour de François Ier, s'intéresser au sort, aux vicissitudes, à la réputation de chacun de ceux qui la composaient. Une injustice de l'histoire, une erreur de la critique à l'égard de ces personnages qu'il avait connus de si près l'indignait comme si elle se fût adressée à un de ses proches, et ses écrits portent souvent la trace de cette vivacité d'impressions qui ne permet pas toujours, il faut le reconnaître, la froide impartialité du jugement vraiment scientifique, mais qui donne presque à des écrits historiques l'intérêt et l'animation de relations contemporaines.

De toutes les époques de notre histoire, celle où mon père vécut n'était pas, à vrai dire, celle où il était le plus familier. Le grand mouvement d'idées qui se déroule depuis le commencement du siècle avait passé sur sa tête sans beaucoup le pénétrer. Bien qu'il ait fait l'apologie du romantisme, il était au fond resté, par la direction générale de sa culture et la tournure habituelle de sa pensée, un bon Français du XVIIIe siècle. La manière même dont il a aimé, compris et défendu la littérature du moyen âge aurait été celle d'un homme éclairé de ce temps-là. Les perspectives nouvelles, larges et un peu vagues, ouvertes depuis lors, en Allemagne et ensuite en France, à la philosophie de l'histoire, ne sollicitaient guère son imagination. Il aimait, comme il l'a dit lui-même, à regarder de près pour voir nettement. Au reste, il avait dans une horreur particulière les phrases creuses, les grands mots, les généralisations ambitieuses. Personne ne fut plus ennemi que lui de l'emphase et de l'exagération : si parfois, dans l'ardeur avec laquelle il embrassait chaque nouveau sujet de recherche, il s'est laissé aller à dépasser dans son appréciation la mesure et la proportion exacte, ce n'a jamais été pour surfaire aux yeux du public l'objet de son étude, encore moins la valeur de cette étude elle-même.

Le trait dominant de ce qu'on peut appeler son caractère scientifique est en effet la sincérité. Dans ses nombreuses polémiques, où on peut trouver parfois trop de vivacité et une certaine facilité d'assertion dont en général il n'a pas su assez se garder, on remarque toujours la plus entière bonne foi. Il n'était pas seulement prêt à reconnaître les erreurs qui lui échappaient, il se plaisait à les signaler lui-même au public quand il s'en apercevait, et il le faisait sans ménagement : les termes de « bévue », de « grosse faute », de « méprise inexcusable » ne coûtaient rien à sa plume. Ce qu'il avouait si galamment pour le détail, il le reconnaissait avec la même candeur pour l'ensemble de ses travaux. Il savait mieux que personne ce qui lui avait manqué pour donner à son œuvre le cachet de la perfection. Élevé à une époque où les études classiques renaissaient à peine après le grand naufrage de l'ancien régime, il ne les avait pas approfondies autant qu'il l'aurait souhaité par la suite ; il s'était donné à lui-même, devenu jeune homme, presque toute son instruction, et pour variée, solide et étendue qu'elle fût, elle avait gardé quelque chose de fragmentaire ; on y sentait un peu le manque d'une méthode arrêtée et d'un lien philosophique. Avec l'esprit naturellement le plus juste et le plus clairvoyant, il lui arrivait de laisser échapper certains faits, d'en apprécier d'autres inexactement, parce qu'il travaillait

pour ainsi dire au jour le jour, et découvrait successivement chacun des sujets dont il s'occupait. Enfin, par cette lacune dans sa préparation première, il fut empêché, et il le reconnaissait lui-même, d'être aussi bon philologue que littérateur. Il était difficile, Messieurs, il y a cinquante ans, de s'initier aux bonnes méthodes qui, à ce moment-là même, renouvelaient en Allemagne la science du langage et les disciplines qui en dépendent. Il n'y avait alors ni École des Chartes, ni École des Hautes Études; le Collège de France et la Sorbonne n'accueillaient pas l'étude des langues et des littératures du moyen âge. Le latin était enseigné dans l'Université comme il l'est encore, c'est-à-dire avec une prononciation détestable, qui en étouffe l'élément le plus vivant, l'accent, comme il en éteint l'élément le plus particulier, la quantité. Raynouard lui-même, dans ces conditions, n'eut sur le véritable système des langues néolatines que des presciences de génie, et fit fausse route en cherchant à établir leur rapport avec le latin. Les lois inflexibles qui règlent l'évolution des sons latins depuis vingt siècles étaient inconnues, et l'étymologie était un art divinatoire où on se croyait tout permis. Nous commençons à peine à posséder un dictionnaire de l'ancien français; il n'y avait presque aucun texte de publié, et le sens des mots, que nous établissons aujourd'hui, sans y réussir toujours, à l'aide du rapprochement de nombreux passages, devait le plus souvent être deviné d'après un seul. Aussi, dans cet âge héroique de nos études, les éditeurs se bornaient-ils le plus souvent à imprimer les textes sans commentaires, d'autres y joignaient des glossaires où bien des vocables étaient interprétés par des points d'interrogation. Mon père ne procédait pas ainsi, et il eût mieux fait sans doute d'être parfois plus prudent. Au milieu d'excellentes explications, que lui suggéraient son habitude familière de l'ancienne langue et sa vaste lecture, il en a proposé plus d'une qui ne se soutient pas et qui n'a pas toujours été pesée avec assez de réflexion. Mais il y a du moins un défaut qu'on ne peut lui reprocher, comme à tant d'autres, et dont l'absence lui fait grand honneur : il n'a jamais imprimé un passage qu'il ne comprenait pas sans essayer de l'expliquer ou sans avouer qu'il n'en saisissait pas le sens. Nous retrouvons là, Messieurs, cette sincérité dont je parlais tout à l'heure, qu'il m'a sans cesse recommandée, qu'il m'a, je l'espère, transmise, et avec laquelle j'ai parlé de ses travaux, sûr qu'il l'approuverait s'il pouvait l'entendre.

Messieurs, Paulin Paris, on l'a dit et je le répète bien volontiers, fut avant tout un initiateur. Ceux qui ouvrent des routes le font

pour qu'on les parcoure et qu'on les prolonge. Le meilleur hommage que nous puissions rendre à sa mémoire, c'est de continuer son œuvre en la modifiant comme il l'aurait fait s'il l'avait trouvée à l'état d'avancement où il l'a mise, au lieu d'avoir à l'entreprendre par les fondements. L'étude de l'histoire est ce qui distingue par-dessus tout les nations civilisées de celles qui ne le sont pas. La haute culture d'une nation est, au moins pour une bonne part, la conscience de sa continuité, qu'elle acquiert par l'étude de son passé. La manière dont elle conçoit ce passé, dont elle le rapporte au présent, varie et doit varier à chaque génération : ces variations font elles-mêmes partie de l'histoire et marquent les phases du développement de la conscience nationale. Ne craignons pas de juger, sur tel ou tel point, autrement que nos devanciers les plus chers et les plus éminents, d'apprécier différemment la valeur absolue ou l'importance relative de tel ou tel phénomène appartenant à l'histoire des idées, des sentiments ou des faits. En nous révélant l'impression que produisaient sur eux les objets de leur étude, leurs jugements nous font connaître non seulement la tournure propre de leur esprit, mais le milieu où cet esprit avait été formé et s'était développé ; nos jugements serviront à leur tour à l'histoire intellectuelle de notre temps. Mais en gardant notre indépendance, nous devons conserver de la reconnaissance pour ceux dont les travaux ont précédé et facilité les nôtres, et proclamer bien haut notre respect pour ceux dont la longue carrière nous offre un labeur ininterrompu, une activité vraiment féconde, et une sincérité qu'on ne trouve jamais en défaut. Cette reconnaissance et ce respect, Messieurs, j'ose le dire, personne de ceux qui cultivent les études auxquelles est consacrée cette chaire inaugurée par lui ne peut les refuser à Paulin Paris, et j'en ai reçu de toutes parts, à l'occasion de sa mort, les témoignages les plus touchants. Mais moi qui vous parle, moi qui seul sais à quel point je lui dois l'une et l'autre, j'ai dû m'abstenir de les exprimer comme je les sens, autant pour être fidèle à cette modération qu'il aimait à garder en toutes choses, autant pour ne rien dire ici qui ne dût être dit par tout autre à ma place, que pour ne pas m'exposer à être envahi par une émotion trop poignante, qui ne m'aurait pas laissé la liberté et la force de rendre à cette mémoire si chère et encore si présente l'hommage public auquel elle a droit.

Gaston PARIS.

L'ÉTAT SANITAIRE DANS LES COLLÈGES

ET LES

INSTITUTIONS DE DEMOISELLES

A COPENHAGUE (1)

Malgré les nombreux traités d'hygiène scolaire qui ont paru dans les dernières années, les personnes s'intéressant sérieusement à cette question importante ont dû reconnaître comme une lacune essentielle, qu'à l'exception des inspections oculaires, l'état sanitaire des écoles n'a été soumis qu'à très peu d'examens authentiques.

Afin de combler cette lacune et d'acquérir une base solide pour l'appréciation des conditions sanitaires, M. Hertel a entrepris une enquête très détaillée des relations mentionnées dans un grand nombre d'institutions à Copenhague. Or ces recherches comprennent tous les collèges consacrés à l'enseignement classique et à l'enseignement pratique et moderne, et trois grandes écoles élémentaires n'embrassant que l'enseignement préparatoire des collèges classiques ou modernes. Pour ce qui regarde les institutions de demoiselles, il a examiné dix grandes institutions, toutes du ressort de l'enseignement secondaire. Le nombre d'enfants qui ont été soumis à l'examen comprend : 3,141 garçons et 1,211 demoiselles, appartenant tous à des familles aisées et instruites, de même que les institutions où ils font leurs études sont les plus grandes et les mieux considérées de la capitale. En dehors de l'état sanitaire des élèves, des renseignements ont été cherchés sur les différents points intéressants à relever, tels que la durée du travail

(1) Par Axel Hertel, médecin communal. Copenhague, Keitzel 1881, in-8°, 2 + 95 pp.

à l'école et dans la famille, l'heure du coucher des enfants, sa régularité, et si le repos accordé aux enfants était suffisant. De même, le temps de travail dans les différentes classes a été examiné avec soin, afin de parvenir à savoir si les griefs émis de toutes parts sur l'excès de travail qui surmène les enfants étaient fondés à l'égard de Copenhague. L'enquête fut faite au moyen de programmes imprimés en tableaux, qui, de concert avec les directeurs et les directrices desdites institutions, furent donnés à chaque enfant pour faire remplir, dans la famille, les rubriques suivantes : nom de l'enfant ; âge ; classe ; heures passées à l'école ; devoirs faits par écrit à la maison ; heures employées par jour, dans la famille, pour la répétition des leçons et l'élaboration des thèses ; enseignement particulier à l'aide des élèves ; combien d'heures cet enseignement réclame par semaine ; de plus, jusqu'à quel point il fut pénible pour l'enfant de suivre l'enseignement de certaines disciplines ou l'enseignement en général ; état sanitaire de l'enfant ; l'heure habituelle de son coucher, et combien d'heures furent accordées à son sommeil pendant les vingt-quatre heures. Enfin, une rubrique pour les notes de l'instituteur.

Sur ces rubriques, celles concernant le travail à l'école et les devoirs par écrit furent remplies par l'école même, tandis que toutes les autres furent confiées aux parents. Bien que les questions ainsi posées aux parents fussent assez complexes, ils s'en sont en général acquittés avec grand soin ; il y a cependant certains points qui n'ont pas toujours été suffisamment éclaircis : par exemple, ceux qui touchent à l'état sanitaire ; partout où celui-ci n'a pas été clairement désigné, ce cas a, dans la supputation, été compris dans la rubrique : « Non indiqués. » M. Hertel, à l'égard de ce point comme à l'égard du temps de travail, s'est montré très rigoureux ; de même, tous les cas où l'instituteur a exprimé un doute sur l'exactitude des observations ont été compris dans ladite rubrique des « non indiqués ». Le matériel très abondant qui a été utilisé doit, par conséquent, être considéré comme entièrement certain et homogène, si homogène qu'il pourrait servir d'élément statistique.

Suivant le désir des écoles, l'enquête a été faite pendant l'automne, aux mois d'octobre et de novembre, attendu qu'il fallait considérer les enfants comme ayant à cette époque de l'année le travail le plus normal ; mais, d'un autre côté, ce temps est aussi le plus favorable au point de vue sanitaire, parce qu'il comprend les deux mois qui suivent les vacances de l'été, qui accordent à l'enfant le repos le plus long de l'année, et parce qu'en général

l'état sanitaire est alors le plus favorable dans toute la ville. Il s'ensuit que l'énumération des « malades » est la plus proche du minimum. On voit encore qu'un examen parfaitement exact des fonctions visuelles manque entièrement pour ce qui regarde Copenhague ; on a bien indiqué des cas de maladie des fonctions visuelles, mais ceux-ci sont certainement loin du véritable nombre de ceux qu'une inspection exacte aurait dû nous faire connaître.

Dans la catégorie des « malades », on n'a admis que ceux qui souffrent de maux chroniques, c'est-à-dire des enfants faibles ou malingres, dont l'état de santé n'est pas normal, enfants auxquels il faut surtout avoir égard, à la famille comme à l'école, pendant la croissance et le développement ; au contraire, tous les cas de maladies aiguës sont admis dans la classe de « normal » ou celle de « non indiqué ».

Le but essentiel de l'auteur a été de connaître combien il y avait, dans les écoles, d'enfants infirmes et combien d'entièrement sains et normaux ; quelle a été la proportion de l'état sanitaire des classes particulières. De la sorte, on pourra se faire une idée de l'influence qu'exerce l'école sur l'état sanitaire à tout prendre, et quelles sont les maladies qui s'accentuent pendant la fréquentation de l'école, et dont l'école pourra jusqu'à un certain point être censée responsable. Les maladies qui, à cet égard, ont de l'importance et qui ont été spécialement relevées sont : l'anémie, la scrofulose, l'état nerveux, le mal de tête, l'hémorrhagie nasale, la scoliose, les maux d'yeux. En outre, une rubrique particulière a été réservée à d'autres maladies, telles que maladies des poumons, lésions organiques du cœur, néphrite chronique, épilepsie, chorée, dyspepsie, affaiblissement consécutif à la diphtérie et au rhumatisme articulaire. Enfin la dernière rubrique (maladies accidentelles) comprend les hernies, affections chroniques des articulations, altérations chroniques de l'ouïe, telles que la dysecée, qui empêchent l'enfant de prendre part aux exercices gymnastiques ou leur rendent difficile de suivre l'enseignement de l'école.

Les enfants en question appartenant, comme nous l'avons déjà dit, aux classes les plus élevées de la société, les conditions alimentaires et hygiéniques à la maison doivent, à tout prendre, être considérées comme bonnes.

Les écoles de garçons. — Sur la totalité de 3,141 garçons, il y avait 1,900 de « normaux », 978 de « malades » ; pour 263, les indications étaient incomplètes (« non indiquées »). En donnant les rela-

tions en tant pour cent, on aura la série suivante : « normaux » 60,5 ; « malades » 31,1 ; « non indiqués » 8,4. Sur le nombre de garçons dont l'état de santé était indiqué, il y avait ainsi un tiers d'enfants malades et infirmes, ce qui prouve clairement que les griefs sur le mauvais état sanitaire des enfants sont fondés. Afin de voir quel a été l'état de maladie au commencement de la fréquentation de l'école, une supputation collective a été faite des deux premières classes communes de l'enseignement élémentaire, ce qui a donné pour ces classes la série de : « normaux » 74 ; « malades » 18,4 ; « non indiqués » 7,6 pour 100. L'état maladif se montre donc considérable déjà à l'entrée dans l'école, bien que les enfants en question jouissent des meilleures conditions de vie ; ceci ne prouve que trop jusqu'à quel point la génération nouvelle est faible et combien elle est disposée à certaines maladies. Il est donc bien naturel d'attribuer une influence considérable à un facteur d'aussi haute portée que celui de la fréquentation de l'école, avec sa prétention à un commencement d'activité intellectuelle et surtout l'exigence que l'enfant se tienne tranquille pendant des heures successives, souvent dans un air enfermé et malsain. Aussi voit-on la proportion déjà sérieusement empirée dans la 3e classe commune, qui nous offre une totalité de : « normaux » 56,9 ; « malades » 34 ; « non indiqués » 9,1 pour 100. Le nombre de malades est presque doublé. On ne saurait guère ici alléguer d'autre cause générale que l'école et ses exigences. Sauf quelques oscillations, cette proportion se maintient à peu près à travers les trois classes communes suivantes, jusqu'à l'entrée des élèves dans les classes d'enseignement pratique et moderne ou classique.

L'école d'enseignement pratique et moderne. — Déjà, dans la première de ces classes, un grand accroissement du pour cent de « malades » se manifeste, accroissement qui, pour ce qui est des classes dudit enseignement, atteint son maximum dans cette première classe, qui nous offre une totalité de : « normaux » 49,7 ; « malades » 38,8 ; « non indiqués » 11,5 pour 100. Dans la 2e classe, le nombre de « normaux » s'élève à 59,7 pour 100 et se maintient à peu près invariable dans les classes suivantes. Le nombre de « malades » diminue en même temps sensiblement dans les trois classes qui suivent et nous offre les chiffres que voici : pour la 2e 30,9 ; pour la 3e, 24,3, et pour la 4e, 23,4 ; ceci pourtant est en partie dû au nombre démesurément grand de « non indiqués » dans ces classes. Dans la 4e classe, nous avons de « normaux » 57,8 ; de « malades » 23,4 ; de « non indiqués » 18,8. Sur la totalité de 531

disciples dans les classes d'enseignement pratique et moderne, il y a de « normaux » 300 ; de « malades » 165 ; de « non indiqués » 66, ce qui fait en pour 100 56,5, — 31,1, — 12,4.

L'école d'enseignement classique. — Cet enseignement est, à partir de la 3e classe, divisé en deux sections, la section linguistico-historique et la section des mathématiques et de sciences naturelles, tandis que les deux premières classes sont communes.

Dans la première classe d'enseignement classique, la proportion est la même que dans la sixième classe commune. Dans la deuxième classe latine, on rencontre au contraire un progrès ascendant tout à fait analogue au pour cent de « malades » de la première classe pratique et moderne. Dans celle-ci on a la série suivante :

« Normaux », 50,5 ; « malades », 41,9 ; « non indiqués », 7,6,

ce qui présente la proportion la plus élevée de « malades » d'une classe. Dans la section linguistico-historique, le chiffre de la proportion des « malades » descend remarquablement. Dans la 3e classe de l'enseignement classique on a la série suivante :

« Normaux », 63 ; « malades », 31,8 ; « non indiqués », 5,2.

Cette proportion se maintient également dans la 4e classe pour s'élever ensuite considérablement dans la 5e classe, dont voici la série :

« Normaux », 60,5 ; « malades », 38,2 ; « non indiqués », 1,3 ;

mais dans la 6e classe elle baisse de nouveau, en nous présentant de « normaux », 60,4 ; de « malades », 26,4 ; de « non indiqués », 13,2, Ces oscillations, en apparence, si grandes, de la 5e et de la 6e classe, s'expliquent cependant en considérant le pour cent des « non indiqués » :

dans la 5e classe, 1,3 ; dans la 6e classe, 13,2 de pour 100.

Cette indication défectueuse de l'état sanitaire influe par conséquence fortement sur le pour cent des « malades », tandis que le pour cent des « normaux » se maintient assez invariable dans les quatre dernières classes, en n'oscillant qu'entre les chiffres de 64,1 et de 60,4.

Pour les classes de l'enseignement classique, dans la section linguistico-historique, on obtient le résultat : sur 783 élèves il y a :

	458 «normaux» ;	269 «malades» ;	56 «non indiqués» ;
pour 100 :	58,5 —	34,4 —	7,1 —

La proportion est donc ici un peu plus défavorable que pour les classes pratiques et modernes. Dans la section des mathématiques et d'histoire naturelle, il n'y a que 85 élèves ; le chiffre des quatre classes séparées sera donc trop minime pour offrir un résultat tant soit peu sûr, c'est pourquoi nous nous bornerons à donner la proportion des classes réunies que voici :

	58 «normaux» ;	24 «malades» ;	3 «non indiqués»
pour 100 :	68,2 —	28,3 —	3,5 —

Si l'on réunit les deux dernières classes de l'enseignement classique (tant la section linguistico-historique que la section des mathématiques et d'histoire naturelle) pour en tirer un résultat, indiquant la proportion de l'état sanitaire des élèves à leur sortie de l'école, on obtient la série suivante : sur 169 élèves, il y a :

	107 «normaux» ;	53 «malades» ;	9 «non indiqués» ;
pour 100 :	63,3 —	31,1 —	5,3 —

ce qui offre un tiers de «malades», bien qu'il y manque une investigation particulière des fonctions visuelles, laquelle serait ici d'une haute importance.

Remarquons comme très caractéristique la forte élévation du pour cent des « malades » dans la 1re classe de l'enseignement pratique et moderne, comme dans la 2e classe de l'enseignement classique, à côté de la descente considérable qui y succède. L'auteur en cherche la cause dans la période approchant de la puberté, qui commence ordinairement à l'âge de treize ans, où tout l'organisme de l'enfant prend un accroissement si remarquable. Cet âge paraît être précédé d'un état de faiblesse plus grande, mais de courte durée, à côté d'une susceptibilité plus grande pour des influences nocives du dehors.

En considérant les proportions de l'état sanitaire dans leur ensemble, nous voyons les « malades », peu après l'entrée de l'enfant à l'école, portés au nombre proportionnellement grand de 18 pour 100, ou à peu près d'un cinquième, ce qui prouve suffisamment que les enfants apportent de la famille une grande disposition pour les maladies ; mais le pour cent s'élevant ensuite, au bout d'une couple d'années, jusqu'à 30 pour 100, et se maintenant environ sur ce point jusqu'à ce que, tout d'un coup, il s'élève à 40 pour 100, peu avant l'âge de puberté, nous montre l'immense

CLASSES.	NORMAUX.	ANÉMIE.	SCROFULOSE.	NERVOSITÉ.	MAL DE TÊTE.	HÉMORRHAGIE NASALE.	SCOLIOSE.	MAUX D'YEUX.	AUTRES MALADIES.	AFFECTIONS ACCIDENTELLES.	TOTAL DES MALADES.	NON INDIQUÉS.	POUR CENT DE NORMAUX.	POUR CENT DE MALADES.	POUR CENT DE NON INDIQUÉS.
1re classe commune. . . .	117	3	14	5	»	1	1	1	4	3	30	14	72,7	18,6	8,7
2e — —	156	7	17	8	5	3	»	1	3	1	38	14	75,0	18,3	6,7
3e — —	169	13	21	31	22	7	2	3	18	8	101	27	56,9	34,0	9,1
4e — —	226	17	38	27	23	10	»	5	10	9	111	24	62,6	30,7	6,7
5e — —	214	19	40	25	38	9	1	4	14	6	124	31	58,0	33,6	8,4
6e — —	202	17	21	28	32	12	5	5	17	3	116	28	58,4	33,5	8,1
Les classes communes réunies.	1084	76	151	124	120	42	9	19	66	30	520	138	62,2	29,9	7,9
Pour cent des maladies entre elles	»	12	24	19	19	7	1	3	10	5	»	»	»	»	»
1re cl. de l'enseignement pratique et moderne . .	82	11	5	15	26	4	2	2	7	6	64	19	49,7	38,8	11,5
2e cl. de l'enseignement pratique et moderne . .	114	9	10	12	24	4	1	5	6	4	59	18	59,7	30,9	9,4
3e cl. de l'enseignement pratique et moderne . .	67	4	4	6	12	4	»	1	5	2	27	17	60,4	24,3	15,3
4e cl. de l'enseignement pratique et moderne . .	37	»	3	2	7	2	»	2	4	1	15	12	57,8	23,4	18,8
Les classes de l'enseignement pratique et moderne réunies	300	24	22	35	69	14	3	10	22	13	165	66	56,5	31,1	12,4
Pour cent	»	11	10	17	32	7	2	5	10	6	»	»	»	»	»
1re cl. de l'enseignement classique	142	16	16	25	19	7	2	1	9	2	79	20	58,9	32,8	8,3

2e cl. de l'enseignement classique	94	11	19	18	24	6	2	3	8	3	78	14	50,5	41,9	7,6
3e cl. de l'enseignement classique	85	7	3	6	17	4	»	4	6	4	43	7	63,0	31,8	5,2
4e cl. de l'enseignement classique	59	7	2	1	12	2	»	3	4	3	26	7	64,1	28,3	7,6
5e cl. de l'enseignement classique	46	3	2	7	6	7	»	6	2	5	29	1	60,5	38,2	1,3
6e cl. de l'enseignement classique	32	»	1	3	5	1	»	4	1	»	14	7	60,4	26,4	13,2
Les classes de l'enseignement classique réunies (section linguistico-historique)	458	44	43	60	83	27	4	21	30	17	269	56	58,5	34,4	7,1
Pour cent	»	14	13	18	25	8	1	7	9	5	»	»	»	»	»
3e et 6e classes de l'enseignement classique (section mathématique — histoire naturelle)	58	4	2	5	12	3	1	3	»	4	24	3	68,2	28,3	3,5
Pour cent	12	»	5	15	25	9	3	9	»	12	»	»	»	»	»
Les classes réunies de l'enseignement des garçons	1900	148	218	224	284	86	17	53	118	64	978	263	60,5	31,1	8,4
Pour cent	»	12	18	19	24	7	1	4	10	5	»	»	»	»	»
1re et 2e cl. communes	273	10	31	13	5	4	1	2	7	4	68	28	74,0	18,4	7,6
Pour cent	»	13	42	17	6	5	1	2	9	5	»	»	»	»	»
5e et 6e classes de l'enseignement classique (section linguistico-historique, mathématique — histoire naturelle)	107	4	3	13	16	10	»	11	3	6	53	9	63,3	31,4	5,3
Pour cent	»	6	5	19	24	15	»	17	5	9	»	»	»	»	»

influence que l'école et toute la vie scolaire, avec son action sur la vie et les habitudes de l'enfant, exercent sur l'état de sa santé. Même le puissant développement qu'acquiert tout le corps dans les années suivantes ne peut faire baisser le pour cent de « malades » qu'à 30, où il se maintient jusqu'à la sortie de l'école.

Les maladies spéciales sont sur le tableau ci-dessus indiquées séparément pour chaque classe. Nous y voyons une différence très considérable entre les maladies des classes élémentaires et celles des classes supérieures. Dans les classes élémentaires, les affections scrofuleuses sont les plus fréquentes, tandis que, dans les classes supérieures, au contraire, ce sont les maux de tête et l'hémorrhagie nasale, c'est-à-dire des états morbides indiquant des congestions céphaliques, et des maux d'yeux qui se multiplient promptement. Ceci semble indiquer irréfutablement que le travail mental y joue un rôle essentiel. La circonstance qu'il y a plus de cas de maladie indiqués qu'il n'y a d'enfants malades provient de ce qu'un enfant peut souffrir de plusieurs maladies simultanées. Il est ainsi fréquent que l'hémorrhagie nasale et le mal de tête sont indiqués conjointement chez les mêmes enfants.

L'ouvrage nous présente un parallèle succinct de l'état de santé dans quelques écoles suédoises ; mais un parallèle complet avec les rapports des pays étrangers ne pourra guère être fait d'une manière satisfaisante, vu que les renseignements se recueillent malheureusement d'une manière bien différente dans les divers pays.

Le temps de travail. — Le travail journalier qui incombe aux élèves se compose en partie du travail à la maison, soit leçons à apprendre, soit devoirs par écrit, désignés l'un et l'autre sous le nom de « travail scolaire » ; il faut ajouter, pour beaucoup d'élèves, l'enseignement particulier d'une ou de plusieurs branches. Dans le temps passé à l'école est encore compris le chant et la gymnastique ; les heures de travail, dans les classes spéciales, sont réparties suivant la table ci-jointe.

Les heures s'augmentent successivement avec chaque classe, de 4,6 d'heures par jour dans la plus jeune classe jusqu'à 10,4 d'heures dans la classe supérieure de l'enseignement classique. Pour les élèves qui reçoivent un enseignement particulier, le travail journalier se trouve augmenté de trois quarts d'heure, comme terme moyen. Sur les élèves en question, il y a environ

CLASSES.	NOMBRE D'ÉLÈVES.	MOYENNE de L'AGE.	TRAVAIL JOURNALIER PAR HEURE.		
			TRAVAIL à la maison.	TRAVAIL à l'école.	TRAVAIL scolaire et enseignement particulier.
1re classe commune	161	6,6	0,6	4,6	5,1
2e — —	208	7,5	1,1	5,4	6,2
3e — —	297	8,5	1,4	6,2	7,1
4e — —	361	9,6	1,8	6,9	7,8
5e — —	369	10,5	2,0	7,4	8,1
6e — —	346	11,7	2,0	7,7	8,5
1re classe d'enseignement pratique et moderne..	165	12,8	2,3	8,0	8,9
2e classe d'enseignement pratique et moderne..	191	13,8	2,7	8,5	9,4
3e classe d'enseignement pratique et moderne..	111	14,6	2,8	8,5	9,1
4e classe d'enseignement pratique et moderne	64	15,6	3,4	9,0	9,3
1re cl. d'enseig. classique (section linguistico-historique).	241	12,5	2,4	8,2	9,0
2e cl. d'enseig. classique (section linguistico-historique).	186	13,5	2,7	8,4	9,5
3e cl. d'enseig. classique (section linguistico-historique).	135	14,5	3,3	9,1	9,7
4e cl. d'enseig. classique (section linguistico-historique).	92	15,4	3,6	9,4	10,0
5e cl. d'enseig. classique (section linguistico-historique).	76	16,6	4,3	10,0	11,1
6e cl. d'enseig. classique (section linguistico-historique).	53	17,5	4,5	10,4	11,2
Classes d'enseignement classique (section mathématique-histoire naturelle).					
3e classe.	30	14,1	3,2	8,9	9,5
4e —	15	15,7	3,4	9,3	10,5
5e —	23	16,9	3,8	9,4	11,2
6e —	17	17,5	4,1	9,6	10,9

28 pour 100, ou à peu près un tiers, qui reçoivent un enseignement particulier.

Pour parvenir à connaître si le travail journalier peut être considéré comme surmenant les élèves, l'auteur établit un parallèle avec le temps de travail des gymnases norvégiens, suédois et allemands. Il s'ensuit que le temps de travail dans les collèges de Copenhague est très considérable, si considérable que, dans presque toutes les classes, il dépasse le maximum que les pédagogues allemands ont considéré comme supportable, eu égard à l'état de santé des enfants. L'auteur, en émettant cette opinion, suppose que le maximum allemand désigne comme temps de travail admissible, pour les classes particulières, ce qui, à tout prendre, pourrait en général être considéré comme le temps de travail normal, mais que, par conséquent, tout travail excédant cette limite devient travail excessif; il a ensuite énuméré combien il y a eu d'élèves chargés d'un travail au-dessus de leurs forces et combien il y en avait avec un travail normal. Il résulte de son enquête que 30 pour 100 avaient été surmenés, tandis que 70 pour 100 avaient eu un travail normal ; toutefois, faut-il remarquer que le travail normal retombe surtout sur les classes les plus jeunes, tandis que, dans les classes d'enseignement classique, la moitié avait eu à supporter un travail plus dur, ce qui veut dire que la limite du maximum allemand est dépassée. Comme il serait d'un grand intérêt de voir s'il existe quelque différence dans l'état sanitaire parmi les enfants qui ont eu l'enseignement normal et ceux qui ont eu un travail excessif, le rapport entre les « normaux » et les « malades » fut séparément évalué pour les deux séries, ce qui donna le résultat suivant :

	TRAVAIL NORMAL.		TRAVAIL EXCESSIF.	
	Normaux.	Malades.	Normaux.	Malades.
Nombre des élèves. . . .	1336	626	526	333
Pour cent.	68	32	61	39

Il y a donc 7 pour 100 de plus grande disposition de maladie pour le travail excessif. Nous tenons, par conséquent, ici la preuve irrécusable que le travail excessif augmente la disposition maladive parmi les enfants. La différence de 7 pour 100 doit être jugée très considérable.

A l'égard de l'enseignement particulier, c'est spécialement celui de l'art musical qui a le rôle principal ; sur 908 élèves qui reçoivent un enseignement particulier, 76,1 pour 100 reçoivent des leçons de musique ; 6,8 pour 100 reçoivent des leçons de

langue, et 17,1 pour 100 dans d'autres branches, nommément les mathématiques et la religion.

Il apparaît enfin que 284 élèves, c'est-à-dire 8 pour 100, ont régulièrement trop peu de sommeil, et que l'état maladif de ces derniers élèves est de 3 pour 100 plus grand que pour les autres.

Quoique l'auteur mette en relief l'influence considérable que le travail de l'école exerce sur la santé des enfants, il avoue qu'il serait injuste d'attribuer à l'école seule ces fâcheuses conditions sanitaires, vu que le grand nombre d'élèves infirmes à l'entrée dans les classes élémentaires des écoles montre suffisamment les grandes dispositions pour des infirmités que l'enfant apporte de la famille.

Institutions de demoiselles. — Les classes, dans les différentes écoles de demoiselles, ne répondant guère les unes aux autres, l'énumération a été faite selon l'âge. L'enseignement de toutes les écoles en question est essentiellement le même, et les enfants appartiennent aux familles les plus élevées et les plus instruites de la capitale. Le nombre réuni des demoiselles était de 1,211. Sur celles-ci, il y avait :

	644 « normales » ;	477 « malades » ;	90 « non indiquées ».
Pour 100 :	53,1 —	39,4 —	7,5 —

Nous voyons donc que la disposition maladive est beaucoup plus grande pour les filles que pour les garçons.

La table 3e nous montre le rapport de l'état sanitaire dans les classes particulières.

La disposition maladive des classes élémentaires est à peu près analogue à celle des classes de garçons du même âge ; mais, à dater de la 11e année, le pour cent de « malades » monte extraordinairement, de sorte que, dans la 12e, la 13e et la 15e année, le nombre des « malades » dépasse le nombre des « normales », au point de donner 10 pour 100 de plus de jeunes filles « malades » que de « normales ». C'est là un résultat absolument déplorable. L'anémie, l'état nerveux et le mal de tête croissant sont les tristes causes de ce déficit, qu'il faut incontestablement attribuer à l'école et à tout le système d'éducation de la jeune fille. Beaucoup de jeunes filles se ressentent leur vie tout entière de cette faiblesse acquise dans la période de leur vie où leur croissance est la plus forte, et où leur développement réclamerait des moyens fortifiants. On ne pourra donc pas s'étonner que tant de femmes d'âge mûr soient faibles, leur santé ayant été si ébranlée pendant leur

première jeunesse, qu'il leur a été impossible de se remettre après.

Le temps de travail. — Pour les jeunes filles, l'enseignement particulier joue un rôle bien plus considérable que pour les garçons, puisque depuis la 10e année 75,92 pour 100 des jeunes filles reçoivent un enseignement particulier.

AGE DES ÉLÈVES.	NOMBRE DES ÉLÈVES.	TRAVAIL JOURNALIER PAR HEURES.		
		TRAVAIL à la maison.	TRAVAIL scolaire.	TRAVAIL scolaire et enseignement particulier.
5 à 6 ans	79	0,7	4,8	6,6
7	103	1,1	5,4	6,3
8	131	1,2	5,8	6,5
9	142	1,6	6,4	7,3
10	128	1,9	6,7	7,7
11	154	2,1	7,1	8,1
12	146	2,4	7,4	8,3
13	120	2,5	7,5	8,6
14	130	2,8	7,9	8,9
15	65	2,8	7,8	9,1
16	13	3,1	8,0	8,8

L'enseignement particulier étant quasi général pour les jeunes filles des classes supérieures, on verra que les jeunes filles ont un travail journalier très considérable, presque neuf heures de travail par jour durant les trois dernières années. Dans la plupart des écoles, on donne bien quelque enseignement de gymnastique, mais nullement dans toutes les écoles, et très souvent cet enseignement est bien défectueux. Beaucoup de jeunes filles n'ont guère d'autre mouvement physique que celui que leur offre l'aller et le retour de l'école, vu que leur temps est si rempli par le travail, que fréquemment, pendant la saison sombre, il ne leur reste pas d'occasion de faire une promenade suffisante. Avec la grande disposition aux névroses et à l'anémie qui caractérise notre temps, un défaut si complet de soin à l'égard du développement physique ne peut amener qu'un résultat déplorable.

Sur le nombre de 753 jeunes filles qui reçoivent un enseignement particulier, c'est la musique qui occupe les 93 p. 100. Cette dernière branche joue certainement un rôle beaucoup plus grand dans l'instruction féminine qu'elle ne devrait le faire, vu que tant

AGE	NORMAUX.	ANÉMIE.	SCROFULOSE.	NERVOSITÉ.	MAL DE TÊTE.	HÉMORRHAGIE NASALE.	SCOLIOSE.	MAUX D'YEUX.	AUTRES MALADIES.	AFFECTIONS ACCIDENTELLES.	TOTAL DES MALADES.	NON INDIQUÉS.	POUR CENT DE NORMAUX.	POUR CENT DE MALADES.	POUR CENT DE NON INDIQUÉS.
5-6 années	63	2	3	3	1	»	»	1	»	»	10	6	79,7	12,7	7,6
7 —	66	7	8	7	2	3	1	1	2	2	30	7	64,1	29,1	6,8
8 —	78	13	9	8	9	2	1	2	6	2	42	11	59,4	32,0	8,6
9 —	83	22	10	7	12	1	2	1	2	1	46	13	58,5	32,3	9,2
10 —	77	14	12	9	10	2	2	4	1	»	41	10	60,2	32,0	7,8
11 —	76	33	17	13	15	5	4	3	5	4	70	8	49,4	45,5	5,1
12 —	60	31	17	12	26	3	5	2	5	»	75	11	41,1	51,4	7,5
13 —	49	25	15	6	20	3	6	3	6	»	62	9	40,8	51,7	7,5
14 —	60	28	14	7	18	3	3	5	4	»	60	10	46,2	46,2	7,6
15 —	27	17	2	6	18	3	1	»	1	»	33	5	41,5	50,8	7,7
16 —	5	5	1	1	6	»	1	»	»	»	8	»	39,0	61,0	»
TOTAL.	644	197	108	79	137	25	26	22	32	9	477	90	53,1	39,4	7,5
0/0 des maladies entre elles	»	31	17	12	22	4	4	4	5	1	»	»	»	»	»
5-7 années.	129	9	11	10	3	3	1	2	2	2	40	13	71,0	22,0	7,0
Pour cent.	»	21	25	23	7	7	2	5	5	5	»	»	»	»	»
15-16 années	32	22	3	7	24	3	2	»	1	»	41	5	41,0	53,0	6,0
Pour cent.	»	35	5	11	39	5	3	»	2	»	»	»	»	»	»

d'individus ne peuvent être censés doués de dispositions musicales.

De la même manière que pour les garçons, l'auteur examine combien de jeunes filles font un travail normal et pour combien d'entre elles le travail est excessif. Il parvient ainsi à évaluer que 30 p. 100 font un travail excessif et que l'état maladif pour les dernières est de 6 p. 100 plus élevé que pour le travail normal.

	TRAVAIL NORMAL.		TRAVAIL EXCESSIF.	
	Normaux.	Malades.	Normaux.	Malades.
Nombre des élèves. . . .	461	316	182	162
Pour cent.	59	41	53	47

L'influence nuisible sur l'état sanitaire, qui est une conséquence du travail exagéré, a donc été suffisamment prouvée, tant pour les jeunes filles que pour les garçons.

Quant au temps accordé au sommeil, chez 8 p. 100 il a été trop faible, et l'état maladif était pour celles-ci 4 p. 100 de plus grand que celui qu'on trouvait pour les filles en général.

Telles sont les conclusions à tirer de la première partie du Traité. Les différentes questions sus-mentionnées sont éclaircies par une série de tableaux indiquant les proportions exactes des classes spéciales. Les rapports sanitaires et le temps de travail sont en outre indiqués spécialement par des courbes sur quatre tableaux qui permettent de suivre le développement depuis les classes élémentaires jusqu'à la classe supérieure.

Dans la dernière partie, l'auteur indique ce qu'il y aurait à faire pour remédier à ce malheureux état de choses. Il relève ainsi que l'état maladif est si grand, si étendu, que l'école ne peut se considérer comme travaillant avec des enfants normaux, elle se voit au contraire, par le nombre d'enfants maladifs et anémiques, obligée d'avoir dans ses exigences des égards particuliers à ces derniers; mais, quels que soient les égards portés jusqu'ici à l'état sanitaire des élèves, les exigences actuelles des écoles de Copenhague doivent être considérées comme excessives, même pour des enfants parfaitement sains.

Il faut surtout se rappeler que l'état maladif était bien plus grand parmi les enfants qui travaillaient le plus, et que pour ceux-ci, il ne pourrait y avoir de doute que le travail scolaire exerce une influence malheureuse sur l'état de la santé. Les exigences pour les examens, nommément dans les classes de l'enseignement classique, doivent par conséquent être restreintes, mais la

manière dont cette limitation pourra être réalisée, soit en exigeant moins dans les branches spéciales, soit en diminuant le nombre des sciences (dans plusieurs écoles, l'élève étudie six langues étrangères, à savoir : le latin, le grec, l'allemand, le français, l'anglais, le norrain (1); c'est là une décision qu'il faudra laisser au jugement des pédagogues, pourvu seulement qu'on arrive à un soulagement réel et sérieux.

En ce qui concerne les institutions de demoiselles où l'on enseigne l'allemand, le français et l'anglais, l'enseignement ne doit pas être terminé à la quinzième année, selon la règle actuelle; mais, si l'on conserve les mêmes exigences, l'enseignement ne doit être clos qu'à la dix-septième année. Puis il faut avoir de tout autres égards à leur développement physique. L'enseignement de la gymnastique doit être plus étendu; il faut offrir aux garçons l'occasion de prendre leurs ébats et de se remuer d'une manière conforme à leur naturel. On pourra obtenir ce résultat par des jeux en commun bien organisés, suivant le mode anglais ou suédois; en faisant apprendre aux garçons des métiers convenables; par des réunions de tir ou de gymnastique, des régates, en un mot par toutes les espèces de *sport* qui, dans l'éducation de la jeunesse anglaise, jouent un rôle si important. Remarquons cependant qu'il ne suffit nullement de donner à la jeunesse une solide instruction, si cela se fait aux dépens du corps, mais qu'il est tout aussi important de développer le caractère et la volonté de la jeunesse, de manière qu'elle soit propre à entrer dans la vie et à prendre elle-même, au sortir de l'école, l'initiative du travail.

Comme il a été prouvé que l'état maladif parmi les enfants des écoles est très considérable, il est évident que les conditions hygiéniques des écoles ont besoin d'être améliorées, afin de seconder le soulagement procuré par la réforme de l'enseignement. Il faut procurer aux classes des locaux spacieux et éclairés; il faut prendre soin de la plus grande propreté pour que l'air qu'on respire soit bon et pur; le matériel scolaire doit être bien construit, s'adapter à la taille des élèves, etc., etc. Il faut enfin qu'il y ait un contrôle véritable et compétent des écoles, muni de l'autorité suffisante afin de surveiller qu'on remplit bien les exigences de l'hygiène. Voilà pourquoi il faut attacher un médecin à toutes les écoles. Ce n'est qu'alors qu'il sera possible d'obtenir une statistique scolaire complète, exacte et sûre. De tous ceux qui aspirent à être précepteurs, il faut exiger quelque connaissance de

(1) Les langues anciennes des pays du Nord.

l'hygiène et de la physiologie, de manière que le maître soit à même d'observer l'enfant et de juger si le fait qu'un enfant pendant quelque temps travaille moins bien tient à la paresse, à la distraction ou à quelque faiblesse physique. Des méprises à cet égard sont d'une grande portée pour l'enfant et ne sont nullement rares.

Dans les écoles de Copenhague, le travail se poursuit sans interruption pendant cinq à six, quelquefois même sept heures de suite; sauf un petit quart d'heure de récréation (cinq à dix minutes) entre les heures de travail, il n'y a aucune grande récréation en commun. C'est là une organisation que l'auteur juge malheureuse et beaucoup plus fatigante pour les enfants qu'elle ne le serait si le temps de travail de l'école était divisé comme ailleurs en deux sections, avec un intervalle de deux heures. Les enfants obtiendraient par là le temps suffisant pour prendre leur déjeuner. Il conseille instamment par cette raison de partager le temps du travail scolaire d'une manière plus heureuse.

Dans toutes les institutions de demoiselles, il est urgent que la gymnastique soit introduite comme branche essentielle, et cultivée avec zèle et énergie. Il n'y a proportionnellement que peu d'écoles où elle est enseignée, et même dans la plupart des écoles, l'enseignement y est assez médiocre. Dans les années de la puberté, où l'état maladif s'est montré excessivement grand, l'enseignement doit certainement être très modifié, tandis qu'on offrirait en échange aux jeunes filles l'occasion de s'appliquer au ménage. Il faut surtout limiter l'enseignement musical par trop outré.

Bien que nous ayons vu quelles sont les modifications que l'école peut et doit introduire, l'auteur le répète, ce n'est point à l'influence de l'école seule qu'incombe l'état excessivement maladif des élèves; celui-ci a, selon lui, son origine véritable dans la disposition si généralement répandue aux névroses et à l'anémie particulière à notre temps, et dont les enfants ont hérité des parents, ainsi que dans toute la manière dont l'éducation des enfants est conduite au sein de la famille et à l'école. Chercher à remédier, à atténuer ou peut-être à détruire cette tendance à la faiblesse physique, doit être le problème principal de toute bonne maison, et c'est vers ce but que l'éducation des enfants doit être conduite. L'éducation dans la famille et celle de l'école doivent marcher de front et se soutenir mutuellement; c'est ainsi seulement qu'on pourra espérer d'atteindre un résultat à tous égards satisfaisant.

Jean PIO,
Chef d'institution à Copenhague.

LES

THÈSES DE LA SORBONNE

L'ASTROLOGIE AU XVIe SIÈCLE (1)

I

La théorie péripatéticienne du mouvement, qui est la clef de voûte de tout le système, relie étroitement le monde à Dieu. Le ressort du mouvement étant le désir, et le désir n'étant que l'action exercée sur une certaine nature par l'attrait d'une perfection plus haute, il faut bien, en dernière analyse, de forme en forme et de fin en fin, aboutir au principe où réside toute perfection et d'où part toute énergie motrice. Non plus que la série des causes matérielles, la série des causes efficientes et finales ne peut être continuée à l'infini.

On peut donc dire, au sens strict, que l'univers, en tous ses mouvements, est mû par Dieu. Mais l'univers n'est pas un Tout homogène qu'une action simple suffise à mettre en branle. Pour les péripatéticiens, il y a réellement deux mondes, distincts par leur nature et par leur fonction, et qui donnent lieu à deux classes distinctes : le monde céleste et le monde humain, relevant l'un de la métaphysique, l'autre de la physique.

Cette division est fort ancienne ; les vieilles religions, comme les philosophies primitives, ont toujours établi de profondes différences entre les lois qui président au développement du globe

(1) Extrait de la thèse soutenue en Sorbonne par M. L. Mabilleau : *Étude historique sur la philosophie de la Renaissance en Italie.* (*Cesare Cremonini.*) Paris, Hachette, 1881.

Les thèses de plus en plus nombreuses soutenues devant la Faculté des lettres de Paris donneront lieu soit à des comptes rendus développés, comme celui qui a été fait par M. Michel dans le dernier numéro de la Revue ; soit à des comptes rendus plus courts, comme celui qui a été fait dans le présent numéro par M. Crouslé ; soit à des extraits, comme celui que nous donnons ici. Nous accorderons naturellement une plus grande place aux thèses qui, par leur sujet, nous paraîtront intéresser le plus grand nombre de nos lecteurs.

terrestre ou *sublunaire,* et celles qui régissent les espaces mystérieux du ciel où court l'essaim enflammé des astres.

Aristote lui-même n'avait pas hésité à admettre cette sorte de scission de la nature, qui paraît si peu compatible avec la rigide unité de son système. Au-dessus des formes sans cesse changeantes du devenir qui a la terre pour domaine, il avait cru distinguer dans le ciel des formes immuables dont la perfection excède les conditions de la nature proprement dite. Ici-bas tout naît et meurt, grandit et décroît, se constitue et s'altère ; comment assimiler à ce mode d'existence fragmentaire et désordonnée la pleine harmonie de ces sphères lumineuses, dont l'invariable mouvement est la garantie même de l'ordre universel?

La division des deux mondes était la conséquence toute naturelle d'une illusion d'optique, provenant d'un éloignement démesuré qui empêchait de découvrir dans les corps célestes autre chose que leurs qualités constitutives et fixes. La Terre, vue de la Lnne ou de plus haut, pourrait de même être prise pour une planète incorruptible et incommutable, constante et parfaite en sa détermination.

« La nature des astres, dit Aristote (1), étant une certaine essence éternelle, et ce qui meut étant éternel aussi et antérieur à ce qui est mû, il est évident qu'autant il y a de planètes, autant il doit y avoir d'essences éternelles de leur nature et chacune immobile en soi. L'une est la première, l'autre est la seconde, dans un ordre correspondant au mouvement des astres entre eux. »

La médiation *essentielle* du ciel devait entraîner sa médiation *motrice :* il n'y a point d'éveil de mouvement par d'autre voie que la finalité, et l'ordre final suit exactement l'ordre des perfections. Le ciel, essence intermédiaire entre Dieu et le monde sublunaire, doit donc servir également d'intermédiaire à l'action idéale par où le moteur souverain provoque et dirige l'élan de la matière vers la beauté vaguement entrevue.

Les Pythagoriciens avaient admis, au sens idéaliste, l'idée d'une médiation de ce genre : Platon, dans le *Timée,* l'avait reprise, symboliquement sans doute, mais en la revêtant d'une forme physique qui pouvait tromper sur sa pensée véritable. Quand Dieu eut créé d'une part la matière première du monde, de l'autre les dieux secondaires, « ses fils », il appela ceux-ci (2) au soin de mener à terme l'ordonnance de l'univers et d'en réaliser

(1) *Métaphysique,* XII, chap. VIII. Ed. Brandis, p. 251.
(2) Traduction Cousin, p. 121, 122, 126.

le plan. « Il reste encore trois races mortelles à créer, leur dit-il, afin que l'univers soit un tout achevé. Appliquez-vous, selon votre nature, à former ces animaux, en imitant la puissance que j'ai déployée moi-même dans votre formation... Je vous en donnerai la substance et le principe (1). Après cela, celui qui avait disposé toutes choses rentra dans son repos accoutumé. »

Ce qu'il faut retenir de ce mythe, c'est l'idée d'une délégation de la puissance divine à une essence inférieure que le défaut même de sa perfection rend apte à l'exécution de détail.

Cette théorie venait fort à propos tirer les péripatéticiens de l'embarras où ils se trouvaient d'expliquer le mode d'action du premier moteur sur la matière proprement dite. Comment admettre que l'attrait divin soit la raison et le ressort directs des mouvements divers, des générations et des corruptions opposées dont ce monde est le théâtre? Nous avons déjà fait ressortir l'impossibilité où nous met cette hypothèse d'expliquer la production et la conservation des types, la fixité des espèces et des lois. Il faut chercher ailleurs. Le monde platonicien des idées, étant rentré de force dans le domaine de l'essence, doit nécessairement être admis à pénétrer dans le domaine de l'action.

Voilà la théorie dont Averroès a cru trouver le germe dans le XIIe livre de la *Métaphysique* et dont il a ainsi résumé le plan : « Le gouvernement de l'univers ressemble au gouvernement d'une cité, où tout part d'un même centre, mais où tout n'est pas l'œuvre immédiate du souverain (2). » A vrai dire, elle n'est point explicitement proposée dans le système d'Aristote ; et certains voient même dans le passage d'où on la tire une interpolation suffisante à rendre douteuse l'authenticité du livre qui la contient (3). Mais il faut bien comprendre qu'elle n'eût pas pris dans la spéculation l'importance qu'on sait, si elle n'eût pas répondu à un besoin de clarté et de précision auquel le péripatétisme, laissé à lui-même, ne satisfait pas. Dans tout système, la question capitale est celle des rapports de l'universel avec le particulier, de l'Être absolu avec l'existence contingente. Aristote avait voulu et cru la résoudre par l'interposition de l'idée de finalité. Mais le lien était trop ténu, trop idéal, pour qu'on ne risquât pas de le transformer en le précisant. Un ancien pouvait, à la rigueur, s'y tenir ; mais le

(1) PLATON, *Timée*, trad. COUSIN, p. 126, 137.
(2) *Destr. destr.*, disp. III. Voir RENAN, *Averroès*, p. 116.
(3) Voy. VACHEROT, *Théorie des premiers principes selon Aristote*, p. 48. — RAVAISON, *Métaphysique d'Aristote*, p. 103, 104. — MICHELET, *Examen critique de la Métaphys.*, 194, 195.

christianisme et l'islamisme étaient des religions trop franches, trop nettes, trop réalistes pour permettre à leurs adeptes de s'en contenter. L'analogie même de l'attrait divin, que reconnaissait Aristote, avec l'acte de la création, tentait les conciliateurs : de part et d'autre c'était à un démiurge éternel que le monde était redevable de son existence et de son activité.

Un seul obstacle surgissait : le dieu d'Aristote n'agissait que de loin et par influence; on avait beau torturer la pensée d'Aristote, la lettre s'opposait à l'assimilation absolue. On eut alors recours à un moyen terme : grâce aux précieux textes (1) dont nous avons parlé, on imagina une série de chargés de pouvoir, de ministres, pour ainsi dire, auxquels on renvoya la tâche qu'on ne pouvait imposer à Dieu lui-même, et qui eurent mission de transmettre au monde une action moins subtile et plus efficace.

Comme, d'autre part, le ciel, d'après la conception que nous avons analysée, était considéré comme un être transcendant, à la fois inférieur à Dieu et supérieur à la nature, on y vit le seul intermédiaire possible entre les deux mondes. Aristote n'avait-il pas déclaré que les astres étaient « dieux »? L'analogie de la théorie des Intelligences célestes avec le dogme chrétien des anges et avec la croyance universelle de toutes religions à des génies médiateurs fit merveille, et dès lors l'astrologie, qui depuis longtemps existait comme superstition populaire, fut fondée comme science spéculative.

II

Une étude proprement philosophique des *sciences occultes* est encore à faire. L'histoire publiée par Eusèbe Salverte, à la fin du dernier siècle, n'a nullement ce caractère, ainsi que l'a montré M. Chevreul dans une série d'articles insérés au *Journal des savants* (2). Le beau livre de M. Alfred Maury lui-même répond à d'autres préoccupations. Ce qui manque de part et d'autre, c'est une distinction raisonnée entre les diverses sciences comprises sous cette rubrique, et une discussion théorique de l'intérêt qu'elles peuvent respectivement offrir à la spéculation.

La nécessité d'une classification s'impose tout d'abord, et le premier résultat en sera d'éliminer de prétendues sciences, qui n'ont aucune portée dogmatique.

(1) *Métaphysique*, liv. XII; *De cœlo et mundo; De generatione et corruptione; De Anima*, III.
(2) Années 1852, 1853.

L'alchimie par exemple n'a jamais compris ce qu'on peut appeler proprement des théories, encore moins des théories philosophiques. M. Chevreul remarque avec beaucoup de raison qu'aucun alchimiste n'est parti de l'observation des phénomènes moléculaires qui s'offraient à lui pour en découvrir les causes immédiates, ni n'a songé à coordonner ses recherches avec l'intention d'en tirer des conclusions générales. Aucun alchimiste, en un mot, n'a été amené, comme tel, à une conception déterminée de l'univers, de son origine, de sa fin et des lois intérieures ou extérieures qui le régissent. L'alchimie n'en reste pas moins intéressante au sens historique, comme un premier essai de science naturelle, un embryon d'où la chimie véritable doit sortir un jour; mais le philosophe n'a point de profit direct à l'étudier; car elle n'est que l'application particulière d'une science occulte plus générale, à laquelle elle emprunte ses principes et sa méthode, si ce n'est point abuser de ces mots que de les employer ici.

Cette science mère est la magie, « la plus haute et la plus sublime qu'il soit donné à l'homme d'atteindre », puisqu'elle prétend lui dévoiler le mystère du monde par l'étude des causes invisibles qui l'animent. La magie présente un intérêt supérieur à celui de l'alchimie, car, outre qu'elle a droit, elle aussi, de prendre place dans l'histoire, elle est, de plus, un élément de la psychologie universelle. Elle exprime les secrets désirs, les aspirations inconscientes, les efforts confus qui ont tour à tour entraîné l'âme humaine. Mieux que la science, elle nous révèle cette âme, car l'erreur même où elle s'est confinée lui a laissé une liberté qui n'eût point été compatible avec la vue du vrai.

Malheureusement, le fonds d'idées qui constitue la doctrine magique perd toute sa valeur dès qu'on le considère en lui-même : c'est chimère pure, fantaisie chez les uns, mensonge chez les autres, aveugle crédulité chez le plus grand nombre. Et, si l'étude de cette manifestation curieuse et peu connue de l'esprit mérite encore de tenter quelque subtil historien qui pourrait y surprendre mille traces charmantes du besoin de mystère, de surnaturel, de poésie et d'illusion dont l'homme a toujours vécu, au moins est-il certain que la spéculation exclusivement rationnelle ne saurait accorder à la magie d'autre attention.

Il n'en est pas ainsi de l'astrologie, qui nous occupe. Outre l'intérêt historique et psychologique qu'elle offre à l'égal des autres sciences du même ordre, celle-ci est en rapport direct avec la philosophie proprement dite, à cause des théories spéciales qu'elle renferme sur le gouvernement de l'univers. La partie

occulte qui, dans l'alchimie, se compose d'opinions préconçues, sans lien organique ni fondement expérimental, et dans la magie de préjugés populaires, de divinations injustifiées et de rêveries d'au delà, forme ici un véritable système cosmologique téméraire dans l'ensemble et erroné dans les détails, mais institué en somme d'après une idée systématique empruntée aux plus grandes philosophies de l'antiquité et aux religions de tous les temps.

Le principe sur lequel repose toute l'astrologie est l'idée d'un rapport étroit entre le monde astral et le monde humain. L'origine première en est sans doute antérieure à toutes les spéculations. La terre parut aux premiers hommes être située au centre d'une sphère immense dont les parois étaient sans cesse sillonnées par une infinité de corps errants qui semblaient veiller sur elle et auxquels d'invisibles liens semblaient la rattacher de toutes parts. Comment ne pas supposer une influence permanente des astres sur notre planète, quand on voit la vie terrestre dépendre en tous sens de la chaleur et de la lumière qui tombent du soleil, quand on surprend l'action de la lune sur les marées et sur le climat, sur les mouvements de l'air et de la mer? L'alternance du jour et de la nuit, la succession des saisons sont choses si naturelles que nul ne songe à s'en étonner. Mais qu'on réfléchisse à ce que tout cela renferme d'inquiétant et d'inconnu pour celui qui, ignorant la distribution du système céleste, s'attacherait à en pénétrer le mystère; qu'on imagine la surprise mêlée d'effroi où durent tomber ceux qui découvrirent les premiers que toutes les variations auxquelles est soumise la terre proviennent de l'action lointaine des astres; qu'on y ajoute cette remarque que certaines dispositions physiques et même parfois morales correspondent, même en nous, à certains états climatériques; qu'au printemps, par exemple, la sève bouillonne partout, dans la plante, dans l'animal et dans l'homme; qu'il existe entre la température et le tempérament certaines harmonies obscures, certains accords secrets dont toute notre civilisation ne nous a pas encore affranchis; qu'on joigne enfin à ces influences réelles mille autres imaginaires, mais que l'ignorance des véritables conditions des phénomènes faisait croire vérifiées : et l'on comprendra qu'on ait pu sans folie attribuer aux mystérieux rapports du monde astral avec le monde humain tous les faits dont les causes restaient inexpliquées, toutes les lois dont la portée dépassait le domaine de l'expérience immédiate.

Pour peu qu'on veuille briser l'écorce, on reconnaîtra même que l'idée maîtresse qui sert de principe à cette science illusoire

est profondément et vraiment philosophique. Les astrologues ont compris en l'exagérant, ou plutôt en la matérialisant, la solidarité de tous les êtres, la connexion de toutes les existences, la corrélation de tous les mouvements. En un sens, il est parfaitement vrai que tout se tient dans le système du monde, par l'attraction universelle et l'action réciproque ; il est vrai aussi que les conditions de la vie terrestre seraient différentes si la terre occupait une autre place, parmi d'autres astres, plus près ou plus loin du soleil ; strictement même, il est encore vrai que c'est du soleil que nous vient la chaleur, sans laquelle il n'y a ni génération ni mouvement naturel possible.

Enfin, si l'on sort du pur mécanisme, n'est-il pas pénible d'admettre que, parmi les évènements qui se déroulent sur notre planète, aucun ne la dépasse ni par son origine ni par sa portée, que nous nous agitons dans un cercle fatal où l'inéluctable loi clôt à jamais nos efforts et nos aspirations ?

Il se peut qu'on arrive un jour à considérer cette solitude de l'humanité dans l'espace infini comme « un des deux grands axiomes (1) qui doivent servir de base à toute spéculation positive » : mais longtemps encore ceux qui n'enferment point l'essor de leur pensée dans les règles étroites de la critique rêveront

D'innombrables liens frêles et douloureux (2)
Qui vont dans l'univers entier de l'âme aux choses ;

longtemps encore la poésie donnera raison à l'astrologie contre les évidences provisoires de la science.

Si, même de nos jours, l'esprit persiste dans sa répugnance pour cette désolante « certitude », comment s'étonner que le moyen âge ait compris tout autrement les rapports des différentes parties du monde entre elles et avec Dieu ? Il n'est pas jusqu'au christianisme qui n'ait eu sa part dans le mouvement doctrinal par où l'astrologie s'est constituée : n'enseigne-t-il pas que Dieu soutient le monde par une présence continue et communique en outre avec lui par le moyen des anges et des saints ? Le pendant de ce dogme est la théorie astrologique d'après laquelle la vie de tout être est suspendue à l'influence du premier moteur et réglée par l'action intermédiaire des astres. De même, l'idée religieuse de la prédestination, la croyance à l'efficacité de la prière, justifiaient en quelque sorte l'horoscope et l'incantation. Seulement

(1) E. Renan, *Dialogues philosophiques* (1re partie, Certitudes).
(2) Sully-Prudhomme, *Stances et poèmes*, p. 9.

l'astrologie donnait un sens physique, matériel même, à ce que le christianisme considérait comme un mystère moral.

Ce parallèle d'ailleurs ne saurait être poursuivi et tend uniquement à montrer que l'astrologie n'est point née d'une fantaisie déréglée, ni, comme on le croit parfois, d'une pensée d'impiété (1), mais d'un besoin d'unité et de système auquel elle prétendait satisfaire dans l'ordre naturel, comme la religion y satisfaisait dans l'ordre transcendant. Ce dessein s'est trouvé plus tard réalisé, en dehors de la religion et de la philosophie, par la science seule; mais un pareil travail de synthèse abstraite étant chose impossible au moyen âge, les astrologues restent excusables de l'avoir tenté dans une voie qui n'était pas la vraie. Pour maintenir une relation effective entre des êtres qu'ils ne pouvaient concevoir comme isolés, ils ont été amenés à multiplier inutilement les liens et à les transformer en les déterminant mal. Ils ne connaissaient pas la loi qui régit le fonctionnement de l'organisme universel, mais ils ne pouvaient admettre que cette loi ne fût pas. Ils la cherchèrent alors, — comme Newton d'ailleurs devait le faire plus tard, — non pas dans la considération de notre monde, qui, vu de trop près, présente à l'œil de l'observateur trop de complication pour qu'on puisse en résoudre les apparentes anomalies, mais dans l'étude du monde astral, dont les caractères, raréfiés par l'éloignement, n'offrent rien que de simple et d'uniforme.

L'astrologie se trouva en somme avoir tourné dans un cercle : on était parti de l'idée d'une correspondance positive entre la sphère céleste et la sphère terrestre, et on s'était élevé par là à la conception de l'unité de la loi universelle. Puis de ce qui désormais était un principe, on était redescendu aux applications particulières, et la conséquence qu'on en avait tirée était précisément la théorie de la solidarité cosmique qui avait servi de base au système.

De là toute une série d'analogies de détail entre le ciel et la terre, puis entre la terre et l'homme, dont Oswald Crollius a donné un aperçu dans son *Traité des signatures*. Elles reposent toutes sur ce principe que chaque monde trouve la raison de ses lois dans un monde supérieur, ou, si l'on veut, que chaque *microcosme* a son modèle dans un *macrocosme*.

(1) Voici le titre d'un ouvrage astrologique très célèbre et très répandu dans les écoles : *Tractatus medicinalis astrologiæ, per* Fratrem Nicolaum de Paganica, *ordinis Prædicatorum, compilatus ad laudem et gloriam summæ et ineffabilis Trinitatis.* (Date 1330, bibl. Saint-Marc, ZL, 534.)

Voici un exemple des « correspondances » qui s'établissent entre l'organisme humain et l'organisme terrestre :

Microcosme.	Macrocosme.
1° Physionomie ou face;	1° La face du soleil;
2° Chiromancie, ou main;	2° Les minéraux;
3° Le pouls;	3° Le mouvement céleste;
4° Le souffle;	4° Les vents du midi et d'ouest;
5° L'horreur du fébricitant;	5° Les tremblements de terre;
6° Les lienteries, dysenteries et diarrhées;	6° Les pluies;
7° Les torsions de coliques;	7° Tonnerres et vents forts;
8° Les difficultés d'uriner ou douleurs néphrétiques;	8° Les esclairs en esté;
9° L'apoplexie;	9° L'éclipse ou la foudre;
10° Les sécheresses du corps humain;	10° Les sécheresses de la terre;
11° L'hydropisie;	11° Les inondations;
12° L'épilepsie.	12° La tempeste.

C'est ainsi que le principe de ressemblance a engendré la physiognomie, la métoposcopie, la chiromancie, la podomancie, etc., toutes sciences, plus ou moins puériles, qui se trouvent dépendre de l'astrologie, puisqu'elles sont toutes fondées sur cet axiome que la constitution de l'homme n'est que l'image de la constitution de l'univers. Là aussi est l'origine de l'horoscope, par lequel, sous prétexte que tel astre est censé représenter telle ou telle vertu, à cause de son apparence extérieure, de sa position dans le ciel, ou de son nom, ou enfin d'une tradition inexplicable, on prétend déterminer *à priori* la nature et la vie des personnes dont la naissance est placée, pour des raisons aussi futiles, sous le signe de cet astre (1).

M. Chevreul cite un passage de Gaffarel (2) qui résume bien le procédé dont il s'agit : « L'astrologe monstre la vertu de la ressemblance, jugeant des qualités de l'enfant par celles des estoiles; car Mars, eslançant une lumière esclattante et rouge, fait rougeastre celui qui naist sous son influence. La lune, qui est pâle et languide, le fait blesme et descoloré. Jupiter et Vénus, qui dardent des rayons clairs, doulx et agréables, le rendent beau et plaisant, etc. »

(1) L'habitude d'avoir un saint pour patron, dans le calendrier, est évidemment un reste de cette superstition, que le christianisme a moralisée.
(2) *Les Curiosités inouïes*, p. 126.

L'astrologie comprend ainsi deux parties bien distinctes : l'une, principale et positive, qui donne la théorie des rapports généraux de la sphère sidérale avec la sphère terrestre et qui n'est au fond qu'une cosmologie supérieure ; l'autre, conjecturale et dérivée, comprenant des inductions et des applications lointaines dont le caractère hypothétique la fait ressembler le plus souvent à la magie même. Cette seconde partie finit malheureusement par envahir la science sous le nom d'*astrologie judiciaire* ou divinatoire. Les astrologues de profession s'y cantonnèrent de plus en plus. Luca Gaurico, qui écrivait au xv[e] siècle, a laissé un sorte de catéchisme de l'horoscopie (1), où l'on ne trouve plus que l'expression mécanique d'une théorie absente. Les philosophes seuls gardèrent le dépôt de la doctrine. Après Averroès, ce n'est guère que dans les ouvrages de Pietro d'Abano et de Pomponace que l'astrologie apparaît comme une science spéculative. Aussi devons-nous recourir à ses ouvrages pour retrouver le véritable sens du problème cosmologique au temps de Cremonini et pour bien entendre la solution que ce dernier en a donnée.

III

Au début de ce travail, nous avons montré que, d'après le système padouan, toute génération est le résultat de la coopération de deux termes, une matière apte, et un agent que les uns conçoivent comme une cause efficiente, les autres comme une cause finale.

Lorsque nous avons cherché à déterminer cet agent, nous avons reconnu que nous pouvions l'identifier avec Dieu quant au principe seulement, non quant à l'action immédiate, et que nous devions nécessairement, pour expliquer les formes naturelles, supposer un intermédiaire entre la matière, qui est informe par défaut, et Dieu, qui est informe par exubérance.

Cet intermédiaire, c'est le ciel ; les métaphysiques anciennes s'accordent avec l'astrologie populaire pour le reconnaître. Le ciel est la cause formelle de la nature, de son organisation et de ses lois, des types génériques et spéciaux qui s'y rencontrent. Quelle raison la philosophie va-t-elle nous donner de cette sorte de plastique idéale, qui rappelle si exactement, en apparence, la théorie platonicienne de l'*imitation* ?

(1) *Axiomata super diebus decretoriis* (Ven., 1504). — *Tractatus astrologicus* (Ven., 1552). — *De sorte hominum* (*Id.*).

Pietro d'Abano s'était borné à constater le fait sans l'expliquer. « Le soleil et les étoiles, avait-il dit, sont le principe de la vie de tout vivant dans la nature (1). » Et il n'hésitait pas à comparer les astres aux idées de Platon, rendues réelles et actives, de logiques et abstraites qu'elles étaient. Leur influence est double, ajoutait-il : motrice d'abord, et formelle ensuite; dans le premier sens, elle est universelle, puisque c'est du ciel que descend toute lumière, toute chaleur, tout mouvement; dans le second, elle est restreinte et spéciale, puisqu'elle consiste à donner telle forme à telle matière (2). La lumière et la chaleur ne sont que les moyens par lesquels s'exerce l'attrait divin auquel les astres servent d'intermédiaires. C'est à l'influence formelle qu'il faut plutôt nous arrêter. L'idée en vient de Ptolémée, qui l'expose ainsi dans le *Centiloquium :* « Vultus hujus sœculi sunt subjecti vultibus cœlestibus, plantæ plantis, serpentes serpentibus. Est enim cœlestis scorpio qui inferis dominatur scorpionibus serpens serpentibus, et sic de cœteris? » Pietro d'Abano s'approprie la formule sans réserve et la commente en montrant comment toutes les formes animales que contient le monde sublunaire ne sont que les copies des formes supérieures qui sillonnent le monde sidéral : « Omnis mundanæ genituræ conditio ex planetis eorumque signis, *tanquam ferrum ex magnete dependet* (3). » « Non est vita viventium, præter Deum, nisi per solem et lunam ; modus vero particularis et quidam *inflexus stellaris* unicuique individuo ferè differenter ab alio, propria nativitate aut revolutione ejusdem influxus. »

Cremonini accepte cette théorie, dont il reproduit les termes (4); mais il la transforme en l'expliquant : Qu'est-ce que cet « attrait magnétique », cet « influx stellaire », dont parle le *Conciliateur* et qui suffit à former tel ou tel être selon tel ou tel type? C'est tout simplement la *finalité*, mode d'action qui n'a rien de physique, et dont l'idée nous ramène au cœur du péripatétisme.

Dans le *De cœli efficientia*, Cremonini analyse longuement les influences de diverse nature qu'exercent les astres sur notre sphère

(1) Sol et stellæ sunt principium vitæ cujuslibet vivi in natura. (P. D'Abano, *Conciliator*, diff. CI, p. 143.)

(2) Dicendum quod virtus in superioribus est duplex, una quidem universalis, ut quæ orbis et stellarum; alia contracta magis speciem sibi proportionalem utcumque intendens. (*Id., ibid.*)

(3) *Conciliator, id., ibid.*

(4) *Epitome metaphysices* (part. II, *De mundo cœlesti*) : « Indi et Ægyptii stellas Zodiaci reliquasque octavi orbis in animalium figuras redegerunt ; quæ animalia et signa non modo sunt in stellato orbe nobis visibilia, sed et alia sunt in cristallino orbis illis efficaciora. »

et les réduit à deux, comme Pietro d'Abano : l'une efficiente, mais non formelle, celle de la lumière et de la chaleur (1), par laquelle le mouvement est provoqué ; l'autre formelle, mais finale, par laquelle les constellations fournissent des types idéaux à la matière mue en vue de l'organisation.

Tout cela d'ailleurs était déjà compris dans la théorie de la génération. Nous avions reconnu, dans l'étude que nous en avions faite, que cette théorie postulait un complément qui déterminât l'origine et la raison des fins particulières que supposent les formes particulières. L'astrologie est venue ainsi au secours de la physique en défaut, et a comblé la lacune que renfermait le système. Nous remarquions que l'hypothèse de la finalité devait nécessairement ramener tôt ou tard le monde idéal de Platon dans l'univers d'Aristote. C'est en effet ce qui est arrivé : seulement les idées sont devenues des astres, et la métaphysique padouane s'est doublée d'une cosmologie, afin de rester naturaliste. C'était là la seule transformation que le péripatétisme pût subir sans rompre avec ses principes, et à ce titre la doctrine de Cremonini garde une valeur logique que ne diminue point l'erreur évidente où il est tombé.

L'astrologie subordonnait à l'influence céleste non seulement la forme essentielle des êtres, mais encore la résultante générale de leurs actions, c'est-à-dire la marche des évènements terrestres. « Siderum concursu totus mundus inferior commutatur, » écrit Pietro d'Abano. Les empires, les religions elles-mêmes sont soumises au caprice des constellations : « Itaque non solùm regna sed et leges, et prophatæ consurgunt in mundo sicut apparuit in adventu Nabuchodonosor, Moysi, Alexandri Magni, Nazarei, Mahometi. » Tout s'explique par des conjonctions d'astres : le christianisme lui-même est mis au nombre des effets extraordinaires, mais naturels, et si le *Nazaréen* est encore donné comme un émissaire du ciel, c'est au sens littéral et physique, non plus au sens moral et surnaturel. L'Inquisition s'alarma plus d'une fois de l'impiété inhérente à cette théorie.

L'astrologie, envahissant la métaphysique, ne pouvait laisser

(1) Sur la nature particulière de cette influence, voir *Epitome metaphysices* (part. II, *De mundo cœlesti*) : Sciendum autem tres *de luce syderum*, exstare sententias : 1ª Aristotelis asserentis ab ipsis tantum provenire lucem ; 2ª Averrois et Abraham Judæi dicentium stellas, præter lucem, calorem influere ; 3ª Avicenni et Babyloniorum : sydera scilicet præter lucem et calorem multiplices influere virtutes. » Nous ne pouvons entrer ici dans le détail de ces hypothèses ; toutes se réduisent d'ailleurs à distinguer entre l'influence motrice, plus ou moins simple ou compliquée, et l'influence formelle.

intact le domaine de la religion. Cecco d'Ascoli et Arnault de Villeneuve prédisent la venue de l'Antechrist; tous les savants considèrent que le christianisme a fini son temps; voici comment on apprécie la mission des *trois imposteurs* Moïse, Jésus et Mahomet : « A de certaines époques, il se produit, sous l'influence d'une conjonction remarquable et rare, une organisation qui donne à la personne à laquelle elle échoit une nature intermédiaire entre celle de l'ange et du sage, et qui lui confère le pouvoir d'endoctriner les hommes (1). »

Pomponace a fait entrer cette théorie tout entière dans son système. M. Fiorentino, qui l'a analysée (2), n'a pas fait assez ressortir combien elle est impersonnelle : c'est le fond même de la doctrine padouane. Pomponace croit, avec toute l'école, que si les minéraux, même ici-bas, exercent de mystérieuses actions sur les espèces naturelles, à plus forte raison doit-il en être de même des astres : c'est à leur influence qu'il attribue la naissance des hommes d'exception, des génies fatidiques qui sont prédestinés aux grandes choses.

Tout le XVIe siècle admet la réalité de ces actions mystérieuses d'un monde supérieur sur le nôtre. Leonicus Thomæus, dans son *Trophonius*, les rapporte à une sorte d'*esprit fantastique* qui vient d'en haut et qui fait les inspirés. Sans parler de Marsile Ficin, de Pic de La Mirandole, de Pléthon, de Patrizzi, qui sont des platoniciens, notons encore Cesalpini et Campanella, qui croient aux démons et à la magie sidérale.

Cremonini, leur contemporain, est plus clairvoyant : il repousse absolument toute la part de surnaturel que renferme cette théorie et réduit ici encore l'influence astrale à la finalité. Son commentaire du *De fato* (3) nous donne clairement sa pensée à cet égard.

« Les anciens philosophes (4), suivis en cela par les stoïciens, ont appelé *fatum* l'enchaînement inévitable des causes, posant par là en principe que ce qui est fatal ne peut pas ne pas arriver. D'autres, modifiant un peu la théorie, ont fait dériver la fatalité du concours des astres et des influences qui s'ensuivent : si par exemple les planètes se rencontrent dans un signe d'influence aqueuse, il se produira, dans notre monde, des changements dans le sens de l'hu-

(1) PETRO d'ABANO, *Conçiliator,* loc. cit : « Complexio justitialis, augustior valdè et rarissimè inventa.... Est hic medius inter angelos et sapientes, dogmaticans et homines. »

(2) P. POMPONAZZI, ch. XIII, XIV, XV.

(3) Bibl. de l'Université de Padoue.

(4) *De fato,* début (*Comm. des Météorologiques,* liv. I, lec. 40).

midité, et de même pour le signe de la sécheresse, etc. Cette dernière liaison ne se confond pas tout à fait avec la nécessité, car les influences astrales ne s'imposent pas avec la même rigueur que le fatum stoïcien; mais elle n'en est pas plus péripatétique pour cela. Aristote n'admet point les influences dont il s'agit ici; il ne reconnaît rien d'étranger à la nature (1). Le fatum d'Aristote n'est point le fatum stoïcien, dont on peut prédire les effets à l'avance, parce qu'il est lié à une causalité inévitable, ce qui supprime le libre arbitre. Il se confond avec la nature, et si l'on peut, par raisonnement, anticiper sur l'avenir qu'il ménage, au moins ne peut-on pas le déterminer proprement à l'avance. »

L'action des astres n'a donc pas le caractère mystérieux que lui prête l'astrologie: elle fait partie intégrante de la nature, puisqu'elle y représente l'élément idéal et final, sans lequel le désir ne s'éveillerait point dans la matière, sans lequel l'âme ne passerait point au mouvement.

Nous sommes par là conduits à déterminer la part et le sens de l'influence des signes célestes sur la nature humaine. Pietro d'Abano a publié sur ce sujet un curieux ouvrage, qui est resté longtemps classique à Padoue, et dont le titre est *Liber compilationis physionomiæ*.

La définition de la science physionomique nous montre la méthode suivie par l'astrologie dans la transformation qui lui a permis de pénétrer dans la philosophie. La physionomie est la science des passions naturelles de l'âme et des mouvements accidentels du corps, en tant qu'ils se correspondent réciproquement d'un ordre à l'autre (2). »

La physionomie n'a donc pas seulement pour objet la connaissance des rapports de ressemblance entre les astres et les diverses parties du corps humain, mais encore la connaissance des rapports de ces parties du corps avec les facultés de l'âme. En sorte que cet opuscule est plutôt un traité des expressions qu'un manuel d'horoscopie, — à cela près pourtant que la raison de la signification physionomique n'est pas intrinsèque, mais tirée de la loi d'analogie d'après laquelle le monde humain est calqué sur le monde astral.

(1) Neque hoc est peripateticum, quod neque influentias concedit Aristoteles... Aristoteles fatum non agnovit tanquam a natura diversum... Et fatum quod ponit Aristoteles non est ad modum stoïcorum; ex illo enim poterat certo prædici, propterea quia habebat causalitatem inevitabilem, et sic stoïci auferebant liberium arbitrium : hic licet rationabiliter ex ipso possit aliquid dici de futuris eventibus, nihilominus non potest dici definite. » (*Id., ibid.*)

(2) *Phisonomia* (sic) est scientia passionum animæ naturalium corporisque accidentium, habitum vicissim permutantium utriusque. (Padoue, 1472, in-4.)

Chaque astre, en effet, est lié à une certaine disposition morale, qui se trouve reproduite, en même temps que la forme physique dont elle dépend, à chaque fois que cette forme passe du monde sidéral dans le monde terrestre. « Hæ sunt impressiones et proprietates e superioribus corporibus sempiternis in hæc inferiora delapsæ. »

On a distingué dans le ciel quatre-vingt-huit formes : douze d'entre elles sont « plus nobles et mieux connues que les autres ». Ce sont les signes du zodiaque. Voici quelle en est la signification :

Aries.	Appétit, brutalité.
Taurus	Violence, dissolution.
Gemini.	Sincérité, justice.
Cancer	Intrigue, embarras.
Leo.	Courage, magnanimité.
Virgo.	Bonté, mesure.
Libra.	Luxe, luxure.
Scorpius.	Ruse, fraude.
Sagittarius.	Vivacité, libéralité.
Capricornus	Colère, dissipation.
Aquarius	Stérilité, vide.
Pisces.	Gourmandise, volupté.

Quant aux planètes, elles ont aussi leurs propriétés spéciales et respectives, que Cremonini énumère ainsi dans l'*Epitome metaphysices :*

« Martis calor est acer et violentus ; Jovis calor est beneficus ; Solis vero calor est mixtus et temperatus ex his, mediamque naturam obtinet inter calorem Martis et Jovis. Amplius Jupiter est felix, Mars infaustus, Sol partim bonus, partim malus, irradiatione bonus, copulâ malus. Aries est domus Martis, Cancer est dignitas Jovis ; Sol in Ariete habet dignitatem, in Cancro sublimitatem. Veniamus ad Lunam quæ aquis Mercurii participat, et cum Venere habet affinitatem, quod scilicet in Tauro, Veneris domicilio, sublimatur, ut nusquam felicior, aut magis benefica judiçetur (1). »

C'est d'après ces rapports essentiels que se déterminent les tempéraments, les caractères, les destinées des êtres sublunaires, et en particulier des hommes : « Variatur natura humana fortitudine aut debilitate longævitate aut e contrario. » A chaque forme individuelle est attachée une série de conjonctions particulières

(1) *Epitome metaphysices*, part. II.

qui décident non seulement de sa complexion et de ses mœurs, mais de son bonheur et de son malheur (1).

Cremonini ne voit d'ailleurs là aucune fatalité, nous l'avons dit, et nous aurons l'occasion d'y revenir en traitant de la liberté humaine.

Aussi n'accorde-t-il qu'une importance médiocre à l'horoscopie, à la médecine astrologique et à l'incantation, qui sont des applications diverses, mais de même ordre, du principe de corrélation qui lie le monde céleste au monde terrestre. Par l'horoscope, on arrivait à connaître d'avance la destinée de la personne dont on possédait l'équation astrale; par la médecine astrologique, on étudiait la maladie non dans son effet, qui est l'altération de l'organisme, mais dans sa cause, qui est la conjonction sidérale, et, cette cause connue, on pouvait varier les conditions pour les rendre plus favorables ; enfin, par l'incantation, on arrivait, croyait-on, à changer de constellation et à se préparer ainsi la destinée qu'on désirait. Pietro d'Abano, dans la différence CLVI du *Conciliator*, expose la méthode à employer en pareil cas, et raconte qu'il a éprouvé lui-même l'efficacité de l'espèce de prière astrologique qu'il recommande : s'étant soumis aux conditions requises, offrant sa tête nue aux rayons du soleil, qui occupait alors le signe du Dragon, il a senti tout à coup sa science grandir par l'influence qu'il invoquait. Il s'indigne même à la pensée qu'on en pourrait douter : Pourquoi n'y aurait-il aucun mode d'action possible en dehors du grossier contact qui a lieu par l'intermédiaire des qualités sensibles? Pourquoi la puissance de l'imagination, secondée par l'effort de la volonté, « la véhémente aspiration de l'esprit », comme parle Gœthe, serait-elle incapable de franchir les bornes du corps qu'elle meut? Pietro d'Abano, comme Pomponace, comme Cesalpin, comme Campanella, croit à une sorte de magnétisme sidéral qui relie entre elles toutes les parties du monde et les moule pour ainsi dire à l'effigie les unes des autres, par l'effet d'une plastique supérieure à celle du toucher, d'une corrélation dont la loi d'harmonie et d'ordre universels contient le secret.

L'incantation a lieu par une sorte d'appel mystérieux et pressant à l'esprit de la nature, par l'ascendant de l'amour et du génie sur la matière brute, — et elle doit réussir, parce que le but de l'être est la pensée et que l'univers n'a rien à refuser à celui qui

(1) « Non potest ut nativitas hominis assimiletur nativitati alterius tanquam sibi... Corpora superiora non solum motu operantur et lumine, sed fortunio et infortunio, et virtutibus quibusdam specificis appropriatis. » (*Physionomia*, P. d'Abano, *loc. cit.*)

devance la destinée. L'influence de l'Intelligence que nous invoquons entre alors en nous ; les forces de la nature viennent décupler les nôtres, et les évènements changent leur cours.

Par malheur, la portée de cette théorie grandiose se trouve singulièrement réduite, quand l'astrologue en vient à l'application.

L'incantation a lieu par la fabrique et l'emploi des images astrologiques. Les images jouaient un grand rôle dans l'*Ars notaria*, et il est facile d'en comprendre la raison. L'action du ciel sur la terre s'exerce, nous l'avons vu, par une sorte de modelage des formes terrestres sur la forme céleste.

N'était-il pas naturel de supposer que, par une réciprocité d'influence, des images terrestres, parfaites de forme et construites dans les conditions voulues, pourraient exercer à leur tour une action sur le monde supérieur ? « Toute image imprégnée de la vertu des corps supérieurs est douée de qualités démoniaques, au point que certains anciens, si l'on en croit Aristote, disaient que les images sont pleines de dieux. » On tirait de ce principe les applications les plus inattendues, tantôt la démonstration de la présence réelle de Jésus-Christ dans l'hostie, tantôt la justification de l'importance qu'a prise le signe de la croix dans le christianisme.

Cremonini, sans rompre ouvertement avec l'astrologie, qui avait sa part de profonde vérité, a su échapper à ses billevesées. L'interprétation qu'il donne à la théorie de l'incantation mérite d'être citée et admirée, plus peut-être qu'aucune autre partie de sa doctrine.

L'influence qu'exerce le ciel sur notre monde se réduit, nous l'avons vu, à l'attrait idéal par lequel il meut et organise les natures inférieures que fascine la perfection de la *forme*, c'est-à-dire de l'intelligibilité et de la beauté, dont il renferme tous les degrés et tous les types. Le seul mode de causalité de l'essence supérieure, c'est la finalité.

Tout homme se trouve ainsi, par le sort de sa naissance et de sa nature, soumis à l'influence d'un certain astre, c'est-à-dire d'un certain moteur de son activité, d'une certaine *fin*, d'un certain *idéal*, qui règle sa vie et sa destinée.

Mais ne peut-il pas briser le cercle de cette fatalité extérieure, changer l'ordre des choses, déplacer en quelque sorte la constellation qui le tient sous son influence ? Les partisans de l'incantation croient à ce pouvoir, et Cremonini les approuve. Seulement ici commence le différend.

L'astrologue, qui admet l'action physique des astres sur la nature humaine, ne songe qu'à retourner cette action, et c'est par un moyen physique qu'il prétend les soumettre à sa volonté.

Le philosophe, au contraire, qui n'attribue au ciel qu'une influence idéale est naturellement conduit à chercher dans l'ordre idéal, le moyen de dominer à son tour, et c'est par le renversement de la seule finalité qu'il poursuit le renversement d'un effet purement final. Dans ce sens, il suffit, pour que l'homme puisse changer de sphère, qu'il propose à son aspiration un but plus haut, une fin qui le rapproche davantage de la fin universelle. Si c'est par une *image* qu'il doit arriver à imposer la forme rêvée au mobile firmament qui règle nos désirs, ce n'est pas par une image matérielle, tournée vers le ciel, mais par une pensée, par un exemplaire intérieur, par un idéal tourné vers sa volonté qui s'y termine.

Chaque âme a son moteur auquel elle obéit et qui la dirige comme le phare guide le navire.

C'est tantôt le bien-être, tantôt la gloire, tantôt l'amour. Les hauts esprits et les grands cœurs suspendent leur pensée et leur activité non à ces astres inférieurs qu'un mouvement incessant emporte et ramène, mais à ces étoiles fixes, qui sont le bien, le beau et qui meuvent invinciblement les meilleurs d'entre nous. Chacun est responsable du moteur qu'il suit.

L'homme n'est jamais si entravé dans la matière qu'il ne puisse, par un effort de génie et de volonté, dépasser la sphère où le sort l'a en apparence enfermé.

Voilà la vérité cachée de l'incantation ; c'est un acte de foi, un élan d'amour par lequel l'âme sort d'elle-même, et va s'unir à l'âme supérieure à laquelle elle doit la vie, la conjurant de lui venir en aide, de lui donner plus encore, de briser les liens dont elle a attaché les ailes qu'elle lui a prêtées. On a pu dire, avec un sentiment de piété profonde, que la prière s'exauce elle-même, parce qu'il n'y a guère qu'une prière digne de ce nom, qui est celle-ci : « Mon Dieu, faites que je sois bon ! » ce qui équivaut à dire : « Je veux être bon ! » ce qui est tout près de signifier : « Je suis bon. » De même, l'esprit a pour but, dans l'incantation, de s'emparer d'une Intelligence supérieure, de la faire pénétrer en lui, de l'assimiler à sa propre nature. Pour cela, il doit d'abord aller à elle, concentrer tous ses efforts sur l'objet de son désir, l'envelopper de toute l'énergie de pensée qui dormait en lui.

Quand cela est fait, il n'est point besoin de formule magique pour achever la tâche entreprise : l'idéal n'est point descendu dans l'âme, mais l'âme est montée jusqu'à l'idéal, — ce qui vaut mieux.

L. MABILLEAU.

L'ENSEIGNEMENT
DE LA PHILOSOPHIE
AVANT LES NOUVEAUX PROGRAMMES

LETTRE AU RÉDACTEUR EN CHEF

Cher Monsieur,

La *Revue internationale de l'Enseignement* a publié, dans son numéro du 15 novembre 1881, un article de M. Blanchet, professeur agrégé de philosophie, sur l'enseignement de la philosophie dans les lycées. J'aurais plus d'une réserve à faire sur les idées exposées dans cet article ; mais je ne veux y relever que des erreurs de fait, sur lesquelles je ne saurais rencontrer de contradiction sérieuse.

M. Blanchet applaudit aux réformes qui ont été introduites dans le programme de philosophie des lycées. Je souscris volontiers à l'éloge qu'il fait de ces réformes; mais ne pouvait-il les glorifier sans jeter un blâme aussi injuste qu'injurieux sur tous les professeurs qui ont enseigné d'après ce qu'il appelle « les vieux programmes » ? Suivant lui, jusqu'à ces derniers temps, la philosophie universitaire « était réduite à des lieux communs qui se transmettaient pieusement de cours en cours, de générations en générations, avec des variations de forme plus ou moins brillantes ». Et ailleurs : « M. Cousin et son état-major l'avaient façonnée une fois pour toutes à l'usage des lycées, lui avaient assigné des limites fixes, et avaient décidé qu'elle n'irait pas plus loin ni moins loin. Le professeur devait donc démontrer la spiritualité et l'immortalité de l'âme par les moyens officiellement reconnus, prouver le libre arbitre par ordre, chercher la substance et trouver Dieu sur commande, enfin se livrer tout entier et livrer ses élèves

à l'éclectisme et aux doctrines brevetées avec garantie du gouvernement. »

C'est fort spirituel et fort spirituellement dit; mais rien n'est moins exact. M. Cousin avait certainement le goût de la domination; mais il ne faut pas exagérer le joug qu'il aurait fait peser sur l'enseignement officiel de la philosophie, et surtout il ne faut pas affirmer que ce joug a été accepté, docilement et servilement, par plusieurs générations de professeurs, soit pendant le règne de M. Cousin, soit plus d'un quart de siècle après que ce règne avait cessé.

Du temps où M. Cousin était l'arbitre suprême de l'enseignement philosophique, les chaires de philosophie dans les principaux collèges de Paris étaient occupées par des adversaires déclarés de ses doctrines : M. Valette à Louis-le-Grand, M. Saphary à Bourbon, M. Gibon à Henri IV. D'autres professeurs, en grand nombre, sans lui être aussi hostiles, s'étaient formés en dehors de son influence et échappaient à sa direction. Ceux mêmes qui avaient été ses élèves ou les élèves de ses élèves n'ont jamais abdiqué entre ses mains l'indépendance et l'originalité de leur pensée. Dans « son état-major », comme dit M. Blanchet, je ne vois que de très libres esprits : Jouffroy, Damiron, Adolphe Garnier et, après eux, MM. Franck, Vacherot, Jules Simon, Émile Saisset, Amédée Jacques, qui avaient certainement pour lui une très grande déférence, mais dont il faut singulièrement dénaturer le caractère et les doctrines pour les transformer en instruments d'une domination tyrannique et en fidèles adeptes d'une philosophie « façonnée une fois pour toutes ».

Après M. Cousin, la philosophie universitaire n'a plus eu de chef officiel; mais l'agrégation de philosophie a eu pour président perpétuel M. Ravaisson, qui a été ainsi appelé à exercer une grande influence sur l'enseignement philosophique des lycées. Or M. Ravaisson n'a jamais dissimulé son éloignement pour les traditions de M. Cousin. Il suffit de parcourir son magistral rapport de 1867 sur la philosophie du XIXe siècle. Nul esprit, d'un autre côté, n'est plus *latitudinaire*, si l'on peut appliquer à la philosophie cette expression théologique, et ne s'est montré moins jaloux d'assurer la domination d'une stricte orthodoxie. Ce n'est pas lui qui eût songé, quand même cela lui eût été possible, à maintenir intégralement le corps de doctrines « façonné » par M. Cousin, ou à « façonner » pour le même usage un autre corps de doctrines.

L'enseignement de la philosophie à l'École normale et dans les Facultés des lettres s'est-il mieux prêté à l'étouffement des

esprits sous un joug uniforme? L'École normale, après les disciples immédiats de M. Cousin, a eu des maîtres très différents les uns des autres par leur méthode, par leur nature d'esprit, par leur façon générale d'entendre la philosophie : M. Caro, M. Albert Lemoine, M. Lachelier, M. Fouillée. Est-il permis de voir en eux les continuateurs d'une tradition immuable et les oppresseurs de la liberté des intelligences? Quant aux Facultés des lettres, il suffit de rappeler quelques-unes des thèses acceptées et accueillies avec d'unanimes éloges par la Faculté de Paris : l'*Averroës et l'Averroïsme*, de M. Renan, l'*Hérédité*, de M. Ribot, *la Liberté et le Déterminisme*, de M. Fouillée, pour connaître quel respect y a toujours été professé pour la liberté philosophique.

Sans doute, cette liberté, dans l'enseignement secondaire, n'a pu se mouvoir en dehors d'un certain idéalisme spiritualiste. Il y a, sur ce point, des convenances, dont la valeur politique a pu diminuer, mais qui n'ont rien perdu de leur valeur sociale et dont le nouveau programme, M. Blanchet en convient, ne s'est pas plus affranchi que les anciens; mais, dans les limites tracées par ces convenances, les professeurs de philosophie n'ont pas attendu la réforme de 1880 pour se faire d'autres méthodes et d'autres doctrines que les procédés de démonstration «officiellement reconnus» et «les doctrines brevetées avec garantie du gouvernement».

Sans doute aussi, l'esprit qui prévaut dans la haute Université et près des pouvoirs publics exercera toujours sur la direction de la pensée, chez les jeunes professeurs et les candidats au professorat, une attraction plus ou moins forte. Cette attraction est inséparable de l'existence d'un enseignement officiel. Les nouveaux programmes ne l'ont pas détruite, et les tendances auxquelles obéissent ceux qui président ou qui vont présider à l'application de ces programmes n'ont pu qu'en changer l'objet. Les doctrines des Spencer et des Darwin rencontreraient-elles aujourd'hui la faveur qui s'attachait naguère aux doctrines des Maine de Biran et des Jouffroy, si elles n'avaient conquis de puissantes adhésions? Il est permis d'en douter, et je souhaite, dans tous les cas, que la liberté philosophique n'ait pas plus à souffrir de ces nouvelles tendances que des anciennes.

L'enseignement de la philosophie, depuis la création de l'Université, a, plus d'une fois, traversé de mauvais jours, où ne lui ont pas été épargnés des actes d'intolérance et de persécution. Il en traversera peut-être encore, et il n'a pas seulement à craindre le fanatisme religieux, car le matérialisme et l'athéisme ont aussi leurs sectaires. Dans les mauvais jours, des conseils d'extrême

prudence ont pu et pourront de nouveau paraître nécessaires aux amis les plus éclairés et les plus libéraux de l'Université et de la philosophie. Il serait souverainemeut injuste de n'y voir que pusillanimité et lâche condescendance. L'introduction dans les collèges d'un enseignement philosophique très respectueux des enseignements chrétiens, mais proclamant en même temps sa pleine indépendance à l'égard de ces enseignements, était, il y a cinquante ans, une nouveauté hardie, violemment dénoncée aux familles chrétiennes comme un attentat sur la foi de leurs enfants. Cette nouveauté n'a pu se maintenir qu'à force de prudence, et par là seulement elle a pu préparer et rendre possibles de plus grandes hardiesses.

M. Blanchet ne se trompe pas moins sur le détail des programmes que sur leur esprit général. Il prétend que, dans les anciens programmes, la métaphysique envahissait la psychologie : « A peine exposait-on dans un cours les conditions organiques ou psychiques de la sensation ou du sentiment, les phénomènes de la mémoire ou la manière si curieuse dont les idées s'enchaînent et s'évoquent l'une par l'autre, enfin le mécanisme de l'intelligence et de la volonté. On passait rapidement sur les faits, mal connus parce qu'ils étaient mal étudiés, on les dédaignait pour se jeter et se perdre dans des discussions toujours ouvertes et fatalement stériles, pour aborder les problèmes de la substance ou de l'âme, du matérialisme ou du spiritualisme. On était psychologue, comme au moyen âge on était physicien, chimiste, astronome, je veux dire *à priori.* » Le nouveau programme, au contraire, « distingue les questions de fait qui ont un caractère scientifique, et les questions qui vont au delà du fait, qui débordent l'expérience et qui par cela même ne rentrent pas dans la science : c'est l'affranchissement de la logique et de la psychologie. »

La distinction dont M. Blanchet fait un mérite au nouveau programme se retrouve tout aussi nette, tout aussi décisive dans tous les programmes antérieurs. Les deux questions métaphysiques ou semi-métaphysiques de la liberté et de la spiritualité de l'âme y sont placées, comme dans le nouveau programme, à la fin du cours de psychologie. Elles n'y occupent que deux numéros, tandis que les questions de fait n'ont jamais cessé d'y tenir une place considérable. Quelques professeurs glissaient-ils sur ces dernières questions et se montraient-ils pressés d'arriver aux questions métaphysiques? Je n'en sais rien, mais j'ai peine à le croire; car chez tous les professeurs que j'ai connus et dans tous les livres destinés à l'enseignement de la philosophie, j'ai toujours constaté la ten-

dance contraire : des développements plus abondants que ne paraissait en comporter le programme sur les questions de fait et une grande sobriété de développements sur les questions rationnelles. Dans tous les cas, la confusion de la psychologie expérimentale et de la psychologie *à priori* et l'absorption de la première par la seconde, non seulement n'ont jamais été encouragées par « M. Cousin et son état-major » ; mais il n'est aucune erreur qu'ils aient plus hautement et plus énergiquement repoussée. S'il est un point sur lequel insiste M. Cousin, comme le trait original de sa philosophie, c'est la nécessité de chercher dans la psychologie expérimentale le point de départ de toutes les discusions philosophiques et de la dégager entièrement, dès le principe, de toutes les autres questions qu'elle est destinée à éclairer. Jouffroy est encore plus explicite, s'il est possible. On sait qu'il voulait ajourner toutes les questions métaphysiques jusqu'à ce que la psychologie expérimentale fût entièrement achevée. Voilà la tradition constante de la philosophie universitaire jusqu'à nos jours : elle est le contrepied des tendances que lui prête M. Blanchet.

M. Blanchet nous dira peut-être que la psychologie expérimentale des philosophes français ne valait rien, et que cette science a été créée par les psychologues anglais contemporains, les Stuart Mill, les Bain et les Spencer. C'est une autre question, que je ne veux pas examiner, parce qu'elle est étrangère à la question des programmes et des matières d'enseignement. Rien, dans les anciens programmes, n'empêchait les professeurs de philosophie de se tenir au courant des plus récents travaux de la psychologie anglaise et de s'en inspirer, s'ils croyaient y reconnaître des observations plus exactes et plus profondes. Rien dans le nouveau programme ne leur interdit de rester fidèles, s'ils y trouvent plus de vérité, aux enseignements de Maine de Biran, de Cousin, de Jouffroy et des psychologues écossais.

M. Blanchet reproche aussi aux anciens programmes d'avoir donné pour point de départ à la logique la question métaphysique de la certitude. Les anciens programmes ont varié sur la place que devait occuper la question de la certitude dans le cours de logique. Du dernier rang elle était, je le reconnais, passée au premier; mais ce changement de position s'était produit assez tard, lorsque la philosophie, réduite à la logique après 1852, avait repris son nom et son importance dans l'enseignement secondaire. Il ne s'agissait pas d'ailleurs d'une révolution dans la conception de la logique. On considérait surtout la certitude au point de vue psychologique, comme un état de l'esprit, qui devait être étudié en

lui-même et dans ses diverses formes. Par la place qui lui était donnée, la question de la certitude était comme une transition entre la psychologie et la logique. L'école de M. Cousin a toujours fait de l'étude métaphysique du vrai le couronnement, non le point de départ de l'étude psychologique ou logique de l'intelligence, de même qu'elle faisait de la recherche du principe métaphysique du bien le couronnement, non le point de départ de la morale.

M. Blanchet se trompe encore sur le programme de morale, quand il reproche aux « vieux programmes » et à ceux qui les suivaient de placer la morale après la théodicée. C'est un programme vieux seulement de quelques années qui avait fait cette transposition, contrairement aux plus constantes traditions de la philosophie universitaire. Toujours, jusqu'à ces derniers temps, la théodicée avait fait suite à la morale, et le nouveau programme n'a pas eu d'autre mérite que de faire cesser une innovation regrettable. J'ajoute que cette subordination de la théodicée à la morale était acceptée par les professeurs de philosophie les plus attachés aux idées religieuses. J'ai sous les yeux la dixième édition, publiée en 1868, des *Notions de philosophie*, de M. Jourdain : la théodicée n'y vient qu'après la morale.

Le nouveau programme est donc très loin d'avoir infusé un esprit nouveau à la philosophie universitaire. Il en a respecté la méthode, les traditions et le caractère général. Il n'a fait que lui indiquer d'une façon plus précise certaines questions qui ne lui étaient pas étrangères, mais qui ne figuraient pas expressément dans les programmes antérieurs. M. Blanchet le félicite avec raison d'avoir introduit dans l'enseignement secondaire des notions de psychologie comparée et d'économie politique. Il pourrait trouver ces deux ordres de notions dans plus d'un cours de philosophie professé il y a longtemps. L'Université, sans en prescrire l'enseignement, était loin de le décourager. La psychologie comparée a été l'étude favorite du regretté maître de conférences de l'École normale, Albert Lemoine. Elle a été l'objet, dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement supérieur, de bien d'autres travaux très dignes d'estime, parmi lesquels je ne veux citer que les deux livres sur l'*Instinct* et sur l'*Homme et l'Animal*, de M. Henri Joly, le nouveau professeur de philosophie de la Sorbonne. Quant à l'économie politique, je rappellerai seulement que le sujet de la composition de philosophie, au concours d'agrégation de 1848, était la question de la propriété.

Il est un fait qui aurait dû éclairer M. Blanchet sur le vrai caractère du dernier programme de philosophie, c'est que ce programme,

« élaboré, comme il le dit très bien, par des hommes de progrès », a eu pour rédacteur principal M. Paul Janet, ancien secrétaire de M. Cousin, très attaché aux traditions de l'école spiritualiste, quoique il y apporte, je me hâte de le dire, un esprit largement ouvert à toutes les idées nouvelles. Nul mieux que lui n'avait qualité pour diriger les progrès de l'enseignement philosophique, non dans des voies entièrement nouvelles, mais dans les voies mêmes que lui avaient tracées ses premiers maîtres.

Veuillez agréer, cher Monsieur, l'expression de mes meilleurs sentiments.

Émile **BEAUSSIRE.**

4 décembre 1881.

LA

RÉFORME DU DOCTORAT EN DROIT[1]

La réforme accomplie par le décret du 28 décembre 1880 dans les études juridiques n'a été que partielle; elle a porté sur la licence en droit, elle n'a pas touché au doctorat. Cependant, dans l'enquête qui l'a précédée, la plupart des Facultés avaient appelé l'attention de l'Administration supérieure sur les défauts de l'organisation actuelle du doctorat. Quelques-unes avaient formellement demandé que le projet, élargissant sa portée originaire, s'occupât du doctorat en même temps que de la licence. S'il n'a pas été donné suite à ce vœu, c'est qu'il a paru préférable de n'aborder que successivement les diverses questions que soulève la réforme des études juridiques. Aujourd'hui que les dispositions du décret du 28 décembre sont entrées en application, le moment paraît venu de poursuivre l'œuvre commencée, et d'entreprendre, dans le même esprit que la réforme accomplie de la licence, celle non moins importante ni moins nécessaire du doctorat.

Le point qui, dans l'enquête de 1880, a été particulièrement signalé comme appelant une réforme, c'est l'extrême diversité des programmes d'enseignement et d'examen selon les Facultés. Chacune a ses règlements et ses usages particuliers; les programmes varient de l'une à l'autre dans une mesure qui surprend quand on les compare. Il en résulte non seulement une inégalité que rien n'explique dans l'étendue des connaissances exigées de ceux qui aspirent au grade de docteur, mais une différence plus fâcheuse peut-être dans le caractère même du grade et des épreuves qui y conduisent. Longtemps l'inconvénient a pu être toléré, d'une part, parce que le nombre des docteurs était fort restreint; d'autre part, parce que quelques Facultés, moins incomplètes que les autres au point de vue de l'organisation de l'enseignement, avaient en quelque sorte le monopole de la collation du grade. La situation n'est plus la même aujourd'hui. Si le diplôme de docteur n'est toujours exigé pour aucune carrière sinon pour le professorat dans les Facultés de droit, il est pour toutes une recommandation puissante; par suite, il est chaque année plus recherché, et tend à devenir pour les élèves les plus distingués le complément naturel de la licence. En même temps, la collation du grade s'est décen-

(1) Ce projet est actuellement soumis à l'examen des diverses Facultés de droit. Nous croyons savoir que l'initiative d'une réorganisation des examens pour le doctorat en droit a été prise par la Faculté de Paris. La question a été examinée également par la section de Droit du groupe Parisien de notre Société, dont les conclusions sont en accord remarquable avec le projet ministériel. (V. le Rapport de M. A. Lebon: *Revue*, t. II, p. 72 et suiv.)

tralisée. Le tableau suivant présente la gradation, de dix ans en dix ans depuis le rétablissement des écoles de droit jusqu'en 1870, annuellement depuis cette date, du nombre des docteurs reçus, d'abord dans toutes les Facultés de droit réunies, puis séparément dans celle de Paris et dans celles des départements.

ANNÉES.	TOTAL.	PARIS.	Départements.	ANNÉES.	TOTAL.	PARIS.	Départements.
1804	"	"	"	1871	65	27	38
1805	"	"	"	1872	131	55	76
1806	3	2	1	1873	116	55	61
1810	12	6	6	1874	151	71	80
1820	16	12	4	1875	191	92	99
1830	21	13	7	1876	189	84	105
1840	53	21	32	1877	174	70	104
1850	59	30	29	1878	175	81	94
1860	58	34	24	1879	178	69	109
1870	108	55	53	1880	175	73	102

Ces chiffres marquent deux choses : d'une part, que le nombre des docteurs augmente d'année en année ; d'autre part, que la progression est surtout notable dans les Facultés des départements. Dès que le diplôme, où qu'il soit obtenu, confère les mêmes prérogatives, n'est-il pas indispensable de ramener à l'unité le régime de l'enseignement et des examens ?

Qu'est le doctorat en droit, comment est-il organisé, aujourd'hui, comment devrait-il l'être, tant au point de vue des études qu'au point de vue des examens ? Telles sont les questions à étudier.

I

Le doctorat est le grade le plus élevé que les Facultés de droit confèrent. Il n'est plus, comme la licence, un grade professionnel et pratique ; il doit être un grade scientifique, quoique restant d'ordre scolaire : son objet est la science du droit ramenée, après l'étude élémentaire des détails, à sa conception supérieure. Ce qui fait le docteur, ce n'est pas la connaissance acquise de notions accumulées, fussent-elles étendues et exactes, c'est la possession à un degré élevé de la doctrine et des principes. Or, dans toutes les sciences, ce qu'on appelle les principes n'est autre chose qu'un certain nombre d'idées ou de notions bien coordonnées et approfondies ; quand on les possède, on possède la science entière : le reste est affaire de déductions, de pratique et d'expérience, et il y suffit du bon sens aidé de bonnes habitudes d'esprit. Cela est vrai particulièrement de la science du droit, où le nombre des applications et des détails est infini, où les plus experts ont toujours à apprendre, quoi qu'ils

sachent déjà. Dès lors, une bonne organisation du doctorat en droit ne consiste pas à étendre indéfiniment les programmes, à ajouter des cours à des cours sur des matières quelconques pourvu qu'elles soient nombreuses. On arriverait par là à l'apparence du savoir, non au savoir vrai. Il n'est pas nécessaire qu'un docteur sache tout au même degré ; il suffit qu'il soit apte à tout apprendre, qu'il justifie par une connaissance approfondie des principes, par une connaissance suffisante des sources et de la littérature juridique, qu'il est en mesure d'étudier utilement, à un moment donné, n'importe quelle branche du droit. Loin donc qu'il faille multiplier les sujets d'études pour les aspirants au doctorat, il convient, au contraire, au sortir de la licence, dont les programmes contiennent les éléments de toutes les branches du droit, de choisir avec soin, pour s'y restreindre, ceux qui sont les plus propres à ramener leur esprit vers les principes généraux. C'est dans une connaissance plus approfondie du droit romain, du droit civil français et de leur développement historique que ces principes doivent être cherchés. Ce sont là, en effet, les éléments essentiels d'une forte éducation juridique. Quiconque possédera cette forte éducation n'aura ensuite aucune peine à se familiariser avec n'importe quelle branche de la législation, le jour où il lui conviendra d'y appliquer son attention et ses efforts. Quant aux autres enseignements, aux cours spéciaux, comme on a pris l'habitude de les nommer, ils ne doivent intervenir, dans les études du doctorat, que comme appoint, comme applications complémentaires de la doctrine d'abord étudiée à ses sources fondamentales.

En un mot, ce que l'on doit exiger des aspirants au doctorat, c'est moins l'étendue des connaissances de détail que la fermeté et la profondeur des connaissances essentielles ; c'est moins la preuve du savoir acquis que celle d'une aptitude disciplinée par l'étude et devenue supérieure : *non multa sed multum.*

II

Ce n'est pas ainsi que la loi du 22 ventôse an XII et le décret du 4 complémentaire de la même année, qui sont encore la base de l'organisation actuelle, ont compris le doctorat en droit. Dans le système alors adopté, ce grade ne devait être qu'une sorte de revision, dans leur ensemble, des matières étudiées pendant la licence. Le cours des études ordinaires ou de la licence était fixé à trois ans; l'article 3 de la loi de ventôse ajoute: « Ceux qui voudront obtenir le grade de docteur feront une année d'études de plus; » et, d'après l'article 4: « La quatrième année, ceux qui aspireront au doctorat subiront encore deux examens et soutiendront un acte public. » Le décret du 4 complémentaire règle de la manière suivante l'ordre des études et le mode des examens: « Les aspirants au doctorat doivent, pendant la quatrième année d'études exigée d'eux, suivre le professeur de droit romain et deux des professeurs de droit civil » (art. 45); les deux examens, faits l'un et l'autre par cinq examinateurs (art. 47), portent: le premier, sur le droit romain, le second, « sur toutes les matières enseignées dans l'école » (art. 46); quant à l'acte public, soutenu également devant cinq juges, il embrasse « toutes

les matières de l'enseignement du droit, de la législation et de la procédure » (art. 48). L'article 47 précise en ces termes la nature des épreuves: « On exigera, dans ces examens, des connaissances plus approfondies que dans les examens précédents. » L'époque où chacune des trois épreuves pouvait être subie est fixée de la manière suivante par l'article 4 du décret du 3 juillet 1866: « Le premier des deux examens prescrits pour la quatrième année par le paragraphe 3 de l'article 4 de la loi du 22 ventôse an XII et par l'article 46 du décret du quatrième jour complémentaire suivant pourra être subi dans le cours du quatorzième trimestre, le second dans le cours du quinzième, et l'acte public dans le cours du seizième. »

Dans ces conditions, le doctorat ne pouvait être et ne fut qu'une licence d'un ordre un peu plus relevé. C'était le mal comprendre. Si l'on veut qu'il ait un caractère vraiment scientifique, il ne faut pas exiger de ceux qui aspirent à l'obtenir des efforts excessifs de mémoire, en les obligeant à répondre aux examens sur un grand nombre de matières, sur toutes celles dont ils ont étudié les éléments pendant la licence; il faut, au contraire, provoquer l'étude personnelle et réfléchie et, pour cela, limiter les épreuves à ce qui constitue essentiellement la théorie générale du droit. La pratique résista; la loi de ventôse et le décret du 4 complémentaire ne furent pas obéis, ou du moins ne le furent qu'incomplètement et dans une mesure inégale et variable. En même temps d'incessantes modifications étaient apportées à l'organisation primitive, les unes générales et applicables à toutes les Facultés, les autres plus nombreuses spéciales à certaines Facultés, quelquefois à une seule. De là est sortie la situation actuelle, pleine de disparates et de diversités: un état de fait incessamment mobile s'est substitué partout à la conception du législateur de l'an XII.

Le nombre des épreuves n'a pas changé, il est resté fixé à trois. Chacune d'elles est toujours subie devant un jury composé de cinq examinateurs (décrets des 26 décembre 1875, art. 1er, et 5 juin 1880). Depuis 1850, le candidat, pour être admis, doit avoir obtenu au moins trois boules blanches (règlement du 5 décembre 1850, art. 3; décrets des 26 décembre 1875, art. 3, et 18 février 1877). La nature de l'acte public a été mieux définie. Il porte sur une dissertation spéciale, dont le candidat choisit librement le sujet, sous l'approbation du doyen et le visa du recteur de l'Académie (règlement du 5 décembre 1850); l'arrêté du 4 février 1853 a précisé davantage encore: « L'acte public pour le doctorat se compose de deux dissertations spéciales. Le sujet de l'une d'elles est toujours choisi dans le droit romain. » Sur ces points, l'uniformité existe.

C'est sur les programmes des deux examens, et spécialement sur celui du second, que les modifications se sont succédé incessantes, cédant tour à tour au désir d'étendre les études du doctorat par l'adjonction d'enseignements nouveaux, et à la nécessité sans cesse rappelée par l'expérience de ne pas dépasser l'étendue que ne peut raisonnablement excéder un examen.

Le programme du premier examen a été d'abord modifié par l'arrêté du 1er octobre 1822, qui décida qu'une des interrogations porterait sur les Pandectes, les quatre autres continuant de porter sur le droit romain général. A la Faculté de Paris, les textes des Pandectes faisant l'objet de l'interrogation spéciale furent d'abord les mêmes qu'au premier examen

de licence (délibérations des 6 avril 1817 et 18 janvier 1822); ultérieurement, une chaire spéciale de Pandectes a été créée, qui, supprimée par l'arrêté du 4 février 1853, a été rétablie par décret du 24 décembre 1878.

En 1829, le droit des gens et l'histoire du droit romain et du droit français devinrent obligatoires pour les aspirants au doctorat dans deux Facultés, celles de Paris et de Strasbourg ; ils firent partie du deuxième examen (ordonnance du 26 mars 1829, articles 1 et 2).

En 1835, également à Paris, le droit constitutionnel, placé d'abord dans les études de licence (ordonnance du 22 août 1834, article 2), fut transporté en quatrième année (ordonnance du 29 septembre 1835) et placé également dans le programme du deuxième examen. La chaire fut supprimée le 8 décembre 1852.

Enfin, en 1859, deux chaires de droit français étudié dans ses origines féodales et coutumières furent créées, l'une à Paris, l'autre à Toulouse ; le cours fut déclaré obligatoire pour les aspirants au doctorat, et placé dans le programme du deuxième examen (décret du 18 octobre 1859, article 2).

Cette accumulation successive de cours spéciaux au deuxième examen ne pouvait manquer d'avoir un double inconvénient. On s'aperçut promptement qu'elle surchargeait outre mesure la mémoire des candidats, et qu'elle réduisait, outre mesure aussi, la part laissée au droit civil, réduit à ne plus faire l'objet que de deux interrogations sur cinq. De là l'arrêté du 19 novembre 1862, spécial à la Faculté de Paris, qui, pour rendre au droit civil une place en rapport avec son importance, réunit, par un assez singulier assemblage, le droit des gens au droit romain dans le premier examen, et régla de la manière suivante le programme des deux examens :

1er examen.	Droit romain	3	interrogations.
	Droit des gens	1	—
	Pandectes	1	—
2e examen.	Droit civil français	3	—
	Histoire du droit	1	—
	Droit féodal et coutumier . .	1	—

Ce ne fut qu'un temps d'arrêt. La tendance à étendre le programme du doctorat par l'adjonction d'enseignements nouveaux reparaît bientôt plus pressante. A la Faculté de Paris, le droit industriel et la science financière réclament et obtiennent une place ; le droit constitutionnel, supprimé en 1852, qui ne devait être rétabli comme chaire que le 31 décembre 1879, est enseigné dès 1872 comme cours complémentaire. De la Faculté de Paris, ces divers enseignements passent dans les Facultés des départements ; dans plusieurs d'entre elles, le droit civil dit approfondi, la législation comparée, le droit maritime, l'enregistrement et le notariat, les voies d'exécution, etc., prennent en outre place dans les programmes des études de quatrième année sous forme de cours complémentaires. L'embarras d'où l'on était momentanément sorti par l'arrêté de 1862 reparaît. Laissera-t-on ces enseignements en dehors des programmes d'examen? Ce serait méconnaître l'importance à laquelle ils prétendent. Les groupera-t-on dans le second examen? Ce serait, à moins d'augmenter indéfiniment le nombre des interrogations, restreindre la place que doit, sous peine de dénaturer l'épreuve, conserver le droit

civil. On songea alors à une combinaison nouvelle ; on s'avisa de distinguer dans le doctorat une partie principale, essentielle, obligatoire et la même pour tous, et une partie accessoire, mobile, comprenant un certain nombre d'enseignements librement choisis par les candidats dans les cours spéciaux organisés à cet effet. Le droit romain, le droit civil français et l'histoire du droit forment la partie fondamentale, et, par suite, obligatoire et fixe ; une place est faite à un large cadre d'enseignements spéciaux, indéfiniment extensible, dans lequel les candidats ont la faculté d'option. C'est le système du décret du 28 octobre 1878. Rien n'est changé au premier examen, tel que l'avait organisé l'arrêté du 19 novembre 1862 : il continue de porter sur le droit romain et le droit des gens ; au second examen, les candidats sont interrogés, à leur choix, outre le droit civil, sur deux des matières suivantes : l'histoire du droit, le droit coutumier, le droit constitutionnel, le droit commercial industriel. L'un des deux cours d'histoire demeure obligatoire. Le cadre du programme libre est illimité ; la faculté d'option « peut, après autorisation du Ministre, s'étendre à d'autres cours spéciaux institués en vue du doctorat » (article 1er du décret). C'est ainsi que l'arrêté du 18 janvier 1879 a mis la science financière parmi les matières pouvant être choisies. A Paris, la pratique s'est conformée exactement à ces prescriptions. Dans les Facultés des départements, le décret de 1878 a porté au comble la diversité des programmes d'enseignement et d'examen.

Voici quelques indications sommaires sur la manière dont il est procédé aux deux examens du doctorat.

Par rapport au premier examen, les Facultés peuvent être rangées en trois groupes. Aix, Caen, Grenoble, Lyon, Montpellier, Poitiers et Rennes ont continué d'appliquer l'article 46 du décret du 4 complémentaire an XII ; les cinq interrogations portent sur le droit romain seul ; l'une d'elles parfois porte sur un titre choisi de Pandectes. Dijon, Douai, Nancy et Toulouse appliquent, comme Paris, l'arrêté du 19 décembre 1862 : trois interrogations portent sur le droit romain général, une sur les Pandectes, la cinquième sur le droit des gens. Bordeaux a une pratique qui lui est propre : trois interrogations sur le droit romain général, une sur les Pandectes, la cinquième sur l'histoire du droit romain et du droit français.

Relativement au deuxième examen, les usages sont tellement divergents qu'il n'est pas possible de présenter un classement quelconque. A Caen, les cinq interrogations portent exclusivement sur le droit civil français ; à Douai, quatre sur le droit civil, une sur l'histoire du droit romain et du droit français ; à Dijon, trois sur le droit civil, une sur l'histoire du droit, une sur le droit industriel ; à Grenoble et à Poitiers, trois sur le droit civil, une sur le droit administratif, la cinquième sur le droit commercial ; à Montpellier, trois sur le droit civil, les deux autres sur deux quelconques des cours faits à la Faculté, au choix du candidat ; à Lyon, trois sur le droit civil, une sur l'histoire du droit français, la cinquième sur le droit constitutionnel ou le droit industriel, au choix du candidat ; à Aix, trois sur le droit civil, deux sur l'histoire, le droit maritime, le droit administratif, le droit commercial ou l'enregistrement, au choix du candidat ; à Nancy, trois sur le droit civil, une sur l'histoire générale du droit ou le droit coutumier, la cinquième sur le droit constitutionnel ou l'enregistrement, au choix du candidat ; à Rennes, trois sur le droit civil,

une sur l'histoire du droit, la cinquième sur le droit des gens, le droit industriel ou la législation comparée, au choix du candidat ; à Toulouse, trois sur le droit civil, une sur le droit féodal et coutumier, la cinquième au choix du candidat sur le droit commercial, le droit administratif, les saisies, la procédure civile ou le droit criminel, d'après les programmes arrêtés par la Faculté. Bordeaux a, ici encore, une pratique qui lui est propre : trois interrogations portent sur le droit civil, les deux autres sur le droit international, le droit maritime, le droit commercial, le droit administratif, la procédure civile, le droit criminel, d'après des programmes spéciaux arrêtés pour chaque enseignement, au gré moins des candidats que des examinateurs qui composent le bureau d'examen. Dans presque toutes les Facultés, une des trois interrogations laissées au droit civil porte sur un titre spécial du Code civil, ayant fait, pendant l'année, l'objet d'un cours complémentaire ou d'une conférence sous le nom de droit civil approfondi.

III

Qu'on s'étonne après cela des pérégrinations entreprises par certains candidats, au cours de leurs études de doctorat, à travers les diverses Facultés, à la recherche des passages les plus faciles ! Ce n'est là que le moindre des inconvénients de l'organisation actuelle ; elle en a d'autres plus graves, qui menacent sérieusement l'avenir des études de doctorat si l'on n'y prend garde.

En principe, il n'y a pas d'objections à faire à la distinction, dans les programmes du doctorat, des parties essentielles, obligatoires et par suite les mêmes pour tous, et des parties accessoires, abandonnées à l'option des candidats. Si l'uniformité est nécessaire quant aux premières, elle ne l'est pas pour les secondes ; et même, vu la diversité des carrières ou fonctions auxquelles conduit l'étude du droit, ce n'est que par un large système d'option qu'on parviendra, tout en maintenant l'unité du doctorat par les matières essentielles, à assouplir les épreuves de manière que chaque candidat puisse les adapter à ses goûts, aux tendances de son esprit, et surtout aux exigences des spécialités professionnelles. Toutefois un système satisfaisant ne peut être édifié sur cette base que sous deux conditions : à la condition que les enseignements parmi lesquels l'option s'exerce portent sur des matières répondant au caractère que doivent avoir les études du doctorat ; à la condition, en outre, que les interrogations sur les matières spéciales n'aient, sur le résultat de l'épreuve, qu'une influence proportionnée à l'importance de ces matières comparativement aux matières essentielles.

Il n'y a pas non plus, en principe encore, d'objections à faire à la multiplication des enseignements sous forme de cours complémentaires. Les cours doivent être nombreux dans une Faculté, aussi nombreux que possible ; chacun d'eux répond toujours à un besoin ou scientifique ou professionnel. Les cours complémentaires, en particulier, profitent aux études en comblant les lacunes inévitables des chaires magistrales, en ouvrant des horizons nouveaux et plus étendus ; ils correspondent à la partie mobile, progressive, non encore arrêtée et par là même plus jeune et plus vive de la science. Cependant il y faut prendre garde ; la pratique

ici se heurte à un double péril. Quand un cadre d'enseignement a été tracé avec réflexion et combiné rationnellement, on ne saurait, sans risquer de compromettre des propositions nécessaires, modifier la part réservée aux exercices qui doivent se combiner pour constituer une bonne méthode d'études. Or les cours ne sont qu'une partie du travail imposé à l'étudiant qui veut faire des études fructueuses. Ils excellent à donner à l'esprit la direction et les idées générales; ils ne laissent que des traces fugitives, s'ils ne sont complétés au jour le jour par la réflexion personnelle et attentive : l'étude ne vaut à vrai dire que par ce travail personnel, par la peine qu'il donne et l'effort qu'il exige. Si, en multipliant les cours complémentaires, on donne à chacun l'étendue des cours ordinaires, on risque de fatiguer l'attention des élèves qui ont à suivre d'autres enseignements dont l'importance est plus certaine, puisqu'ils font l'objet des chaires magistrales; on risque surtout d'absorber le temps qui doit être laissé au travail personnel. Si, pour éviter cet écueil, on ne donne aux cours complémentaires qu'une étendue restreinte, on s'expose à entraver leur essor et, s'ils rentrent parmi ceux entre lesquels l'option peut se faire au point de vue des examens, à affaiblir les épreuves en limitant à l'excès le champ des interrogations.

Qu'on observe maintenant les faits : on verra aisément quel péril menace les études du doctorat. Depuis quelques années, et surtout depuis le décret du 28 décembre 1878, le nombre des cours complémentaires s'est accru considérablement. Quelques Facultés se sont défendues de la tendance nouvelle ; d'autres se font comme un titre du nombre des cours complémentaires inscrits sur leur programme; il en est qui en comptent jusqu'à neuf. L'État en subventionne quelques-uns, pour suppléer transitoirement à l'insuffisance des chaires magistrales; les départements et les villes en subventionnent un bien grand nombre pour lesquels des sommes variables sont allouées, tantôt s'ajoutant à l'allocation de pareille somme faite par l'État, tantôt formant la seule rémunération. A l'heure présente il n'existe pas moins, dans les Facultés de droit, de 49 cours complémentaires, recevant des budgets locaux des subventions variant de 600 à 1,500 fr., montant ensemble à 53,900 fr. De ces derniers, les uns sont confiés aux professeurs titulaires ou à des agrégés qui les font accessoirement à l'enseignement dont ils sont régulièrement chargés; les autres, à des chargés de cours heureux de faire un noviciat dans le cercle élastique de l'enseignement complémentaire. Ils portent sur les sujets les plus divers : les uns, les plus importants, sur certaines branches du droit laissées en dehors de l'enseignement officiel; les autres, sur une partie détachée d'un enseignement déjà donné dans une chaire magistrale, d'autres enfin, dont l'utilité est plus que contestable, sur un titre spécial du code civil, du code de procédure ou du code de commerce, sous le nom de cours appronfondis, c'est-à-dire où l'on épuise les détails d'un sujet limité. Qu'en est-il résulté ? D'abord une gêne considérable dans le service des Facultés; car les agrégés sont partout absorbés tous par les cours complémentaires; il n'en reste aucun disponible pour les suppléances éventuelles qui viennent à se produire fortuitement. Il en est résulté surtout un affaiblissement certain des études. En effet, pour rendre possibles ces cours multiples, tenant compte du temps limité qui peut leur être donné et du personnel restreint pouvant en être chargé, on a dû les réduire à une leçon par semaine, pendant une partie de l'année,

quelquefois pendant un semestre seulement : la plupart ne représentent que 15 à 20 leçons par an, quelques-uns de 30 à 35, bien peu atteignent 50. Quant aux programmes, ils restent absolument arbitraires. L'article 3 du décret du 28 décembre 1878 porte bien que « les professeurs des divers cours spéciaux doivent, à l'ouverture de l'année scolaire, déposer au secrétariat ou faire imprimer le programme développé et autorisé de leur enseignement », et que ce programme « servira de base à l'examen ». Mais cette prescription est loin d'être partout obéie. Les cours spéciaux deviennent ainsi ce que les étudiants appellent des cours à cahiers, cahiers qu'ils se passent entre eux ; qu'ils apprennent à la veille de l'examen, presque par cœur, sachant que l'interrogation, toujours faite par les professeurs, ne portera que sur ce qui a été dit en chaire. Un usage abusif achève d'écourter ces enseignements déjà si limités : les candidats sont presque assurés et considèrent même comme un droit de n'être interrogés que sur la partie du cours déjà faite au moment où ils subissent leur examen. Dans ces conditions, l'enseignement du doctorat perd le caractère d'unité et de généralité qu'il doit avoir ; il offre des fragments de connaissance et non des connaissances d'ensemble : il est abandonné au hasard des cours complémentaires. Quant aux examens, ils cessent d'être probants. On y obtient parfois des réponses dont l'exactitude et la précision étonnent les assistants, mais qui sont sans valeur comme témoignage d'études, puisque les questions ne portent que sur un programme très limité et sont en quelque sorte prévues. Il est certain que le second examen de doctorat a notablement perdu de sa valeur depuis que le candidat peut aisément gagner trois boules blanches sur des cours complémentaires, deux sur des cours spéciaux au sens vrai du mot, une troisième sur ce que l'on appelle le cours de code civil approfondi, c'est-à-dire portant sur une matière restreinte et limitée. De la sorte c'est la partie accessoire de l'épreuve qui décide du résultat ; les connaissances générales, la doctrine des principes, qui devraient être la partie fondamentale, passent au second plan. La licence elle-même est menacée. Dans quelques Facultés on a récemment établi des cours complémentaires approfondis de code civil pour les élèves de première, de seconde et de troisième année. Ils ne s'expliquent pas s'ils sont faits par le professeur lui-même ; qu'en peut-il résulter, s'ils sont faits par un autre que lui, sinon l'amoindrissement de cette condition nécessaire de tout enseignement suivi : l'unité ?

Est-ce à dire qu'il faille renoncer au système d'option inauguré par le décret de 1878 et à l'usage des cours complémentaires ? Nullement. Le système est bon en soi : il peut devenir fécond ; il doit seulement être régularisé, et il ne peut l'être que sous les trois conditions suivantes : 1° l'option ne doit être laissée aux candidats que parmi les cours faits dans les chaires magistrales ou comme cours complémentaires régulièrement autorisés ; 2° elle ne doit s'exercer, s'il s'agit de cours complémentaires, que parmi ceux qui sont constitués d'une manière vraiment sérieuse, c'est-à-dire qui sont faits d'après un programme connu et publié, et qui comportent au moins deux leçons par semaine, ou soixante leçons par an ; 3° l'examen sur les matières spéciales doit être séparé de l'examen sur les matières fondamentales, afin d'assurer à celles-ci, dans le résultat général des épreuves, l'importance propre qu'elles doivent conserver.

Pour satisfaire à ces conditions diverses, il conviendrait d'imposer

trois examens aux aspirants au doctorat, indépendamment de l'acte public. Les deux premiers, dont le programme serait le même pour tous les candidats, auraient pour objet les matières essentielles, celles qui contiennent la doctrine scientifique du droit : c'est le fonds de connaissances communes exigible de tous; le troisième, dont le programme serait variable et abandonné à l'option des candidats, aurait pour objet les matières qui sont d'application plus que de doctrine; il ferait preuve des connaissances ayant plutôt un caractère d'utilité professionnelle.

Voici comment les programmes pourraient être arrêtés :

Le premier examen porterait exclusivement sur le droit romain : droit romain général et textes choisis des Pandectes. Il est superflu de mentionner ici spécialement l'histoire; elle est nécessairement comprise sous l'expression « droit romain », dans la mesure où elle doit l'être.

Le deuxième examen porterait sur le droit civil français et sur l'histoire du droit français. Dans les Facultés où il existe, outre le cours d'histoire du droit spécial aux élèves de quatrième année, un cours du droit civil étudié dans ses origines, les candidats auraient l'option entre les deux enseignements.

Enfin le troisième examen porterait sur les matières dites spéciales. On pourrait en fixer le nombre à quatre. L'une d'elles devrait être déclarée obligatoire pour tous, parce que sa connaissance est le complément naturel de toute éducation juridique vraiment complète, et qu'elle est nécessaire dans toutes les carrières où conduit l'étude du droit : c'est le droit constitutionnel. Les trois autres seraient choisies, selon les tendances d'esprit du candidat, ses préférences ou les besoins de la carrière qu'il compte suivre, parmi toutes celles qui sont enseignées dans la Faculté et qui n'auraient pas fait partie des deux premières épreuves : le droit des gens, la science financière, le droit administratif, l'économie politique, le droit criminel, la procédure civile, le droit commercial, le droit maritime, le droit industriel, etc.

L'enchaînement des études et l'intérêt bien compris des aspirants au doctorat exigent que l'examen de droit romain soit subi le premier. On pourrait sans inconvénient permettre aux candidats d'alterner à leur gré l'ordre des deux autres.

C'est une question qui divise les meilleurs esprits de savoir si des cours spéciaux doivent être institués en vue du doctorat sur les matières qui sont communes au doctorat et à la licence, ou si les aspirants au doctorat doivent continuer, comme aujourd'hui, de suivre les cours de licence. Peut-être y a-t-il lieu de distinguer parmi les divers enseignements. Pour le droit romain et pour le droit civil français, il y a tout avantage à ce que les aspirants au doctorat suivent à nouveau les cours de licence ; ils y trouvent l'exposé général des principes qu'ils ont précisément à approfondir, et il leur est facile de compléter le programme, quant aux détails, par le travail personnel et la lecture des auteurs. L'usage des cours dits approfondis, portant sur une ou plusieurs matières, ne répond nullement au caractère que doivent avoir les études de doctorat ; au point de vue de la direction de l'esprit une étude générale, rendue plus féconde par des études élémentaires préalables, vaut incontestablement mieux que l'étude détaillée d'une matière isolée. Il en est autrement des autres branches de l'enseignement, car les programmes diffèrent pour les aspirants au doctorat et pour les aspirants à la licence. Ainsi pour l'histoire du

droit, ce qui doit faire l'objet des études des aspirants au doctorat, ce n'est plus l'histoire sommaire des monuments et des sources, de l'esprit général des institutions, ou histoire externe, placée dans la première année de licence depuis le décret du 28 décembre 1880; c'est celle des origines et du développement des institutions et des théories du droit, ou histoire interne. Un cours spécial, qui d'ailleurs existe dans presque toutes les Facultés, est donc nécessaire. Il en est de même pour le droit administratif, le droit criminel, le droit commercial, la procédure, dont une partie seulement est enseignée pendant la licence; il serait désirable que les programmes fussent étendus et complétés pour les aspirants au doctorat au moyen soit de cours complémentaires, soit de conférences spéciales. En attendant, à défaut de cours spécial sur une matière choisie au troisième examen, les candidats seraient interrogés d'après les programmes de la licence ; ils devraient faire preuve de connaissances plus étendues et plus approfondies, le travail personnel y suffirait.

La valeur du doctorat ainsi constitué résulterait de ce que, pour l'obtenir, le candidat aurait dû étudier une seconde fois, plus profondément que la première, la doctrine du droit, d'abord à ses sources fondamentales, puis dans quelques-unes de ses applications les plus importantes.

Quant à l'acte public, il ne paraît pas qu'il y ait à modifier son organisation actuelle. On pourrait peut-être le simplifier, sans diminuer son utilité et son importance. Son but, en effet, n'est pas de prouver l'étendue des connaissances; les examens ont dû y suffire. Il est d'établir de la part du candidat l'aptitude à faire des recherches approfondies sur un sujet spécial, et à défendre oralement les opinions adoptées; et on peut soutenir qn'il suffirait pour cela d'une dissertation unique, sur un sujet soit de droit romain, soit d'histoire du droit, soit de droit français, sans exiger les deux dissertations qu'impose l'article 6 de l'arrêté du 4 février 1853. Mais cette réforme risquerait de porter une atteinte grave à l'étude déjà affaiblie du droit romain ; il y aurait témérité à la tenter.

Chacune des épreuves serait subie devant un jury composé de quatre examinateurs. Les examens dureraient une heure ; la thèse, une heure et demie. Une interrogation soutenue d'un quart d'heure ou de vingt minutes, pouvant au besoin s'étendre à des points divers, serait assurément plus probante que deux interrogations pressées par la nécessité de se renfermer dans la limite étroite de dix minutes, comme aujourd'hui. Deux blanches et une blanche-rouge, c'est-à-dire majorité de blanches, seraient nécessaires pour l'admission, conformément au régime admis depuis 1850.

Resterait à arrêter l'époque à laquelle chaque épreuve pourrait être subie. La durée légale des études du doctorat est restée fixée à un an depuis la loi de ventôse an XII; en fait, elle est aujourd'hui de deux ans et demi en moyenne. Il ne paraît pas qu'il y ait un intérêt appréciable à ériger en règle impérative ce qui est le fait constant, et à demander plus de quatre inscriptions trimestrielles; il y aurait à le faire un inconvénient sérieux : la perspective d'une durée obligatoire plus longue éloignerait certainement, dès le début, d'études que l'on poursuit une fois qu'on les a entreprises, comptant d'abord n'y consacrer qu'un temps moindre. D'ailleurs les aspirants au doctorat sont tous des jeunes gens laborieux; il ne s'agit pas de constater la régularité de leur travail, mais la possession acquise par eux d'un savoir solide et complet : il est préfé-

rable de leur laisser une grande liberté. Toutefois, comme ils doivent, dans leurs épreuves, répondre sur des cours complets, il conviendrait de ne les admettre à subir le premier examen qu'après la quinzième inscription prise : ils subiraient les deux autres après la seizième, dans l'ordre et aux époques qui leur conviendraient ; l'acte public serait naturellement soutenu en dernier.

PROJET DE DÉCRET

Le Président de la République Française,

Vu les lois des 22 ventôse an XII, 14 juin 1854, 27 février et 18 mars 1880 ;

Vu les décrets et ordonnances des 4 complémentaire an XII, 3 juillet 1806, 26 mars 1829, 27 septembre 1835, 18 octobre 1859, 26 décembre 1875, 8 février 1877, 28 décembre 1878 et 5 juin 1880 ;

Vu les arrêtés des 1er octobre 1822, 5 décembre 1850 et 4 février 1853 ;

Considérant qu'une diversité fâcheuse s'est introduite dans les conditions d'études et d'examens du doctorat en droit, et qu'il importe d'y rétablir l'unité ;

Considérant, en outre, qu'il est nécessaire, vu la variété des carrières auxquelles conduit l'étude du droit, tout en maintenant l'unité du doctorat, d'organiser les épreuves de manière que chaque candidat puisse les adapter aux exigences des spécialités professionnelles et aux tendances de son esprit ;

Sur la proposition du Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts ;

Le Conseil supérieur entendu,

Décrète :

Article Premier. — Les licenciés en droit doivent, pour obtenir le grade de docteur, subir trois examens et soutenir un acte public.

Art. 2. — Le premier examen a pour objet le droit romain. Une interrogation porte nécessairement sur des textes choisis du Digeste, d'après un programme publié au commencement de l'année scolaire.

Le deuxième examen a pour objet le droit civil français et l'histoire du droit français. Dans les Facultés où il existe, outre le cours d'histoire du droit, un cours de droit civil français étudié dans ses origines, les candidats ont l'option entre les deux enseignements.

Le troisième examen a pour objet le droit constitutionnel et trois matières choisies librement par le candidat parmi celles qui font l'objet d'un cours dans la Faculté, et qui n'auront pas fait partie des deux premiers examens. A défaut de cours spécialement institués en vue du doctorat sur une matière choisie, le candidat est interrogé d'après les programmes de la licence ; il doit faire preuve de connaissances plus approfondies que dans les examens de licence. Dans les Facultés où il existe un cours spécial du droit des gens, le droit international privé est exclu de l'option.

L'acte public porte sur deux dissertations. Le sujet de l'une d'elles est toujours pris dans le droit romain ; celui de l'autre peut l'être dans toute partie du droit faisant l'objet d'un enseignement dans la Faculté ; l'un et l'autre sont choisis librement par le candidat, qui doit toutefois les

présenter préalablement à l'approbation du doyen ainsi qu'au visa du recteur de l'Académie.

Le candidat doit joindre aux dissertations académiques douze propositions : quatre sur le droit romain, quatre sur le droit civil français, quatre sur les autres branches du droit à son choix. Les propositions sont toujours choisies en dehors des sujets traités dans les dissertations.

Art. 3. — L'option autorisée par les paragraphes 2 et 3 de l'article précédent s'exerce parmi les enseignements donnés dans les cours complémentaires comme parmi ceux donnés dans les chaires magistrales.

Toutefois, pour les cours complémentaires, elle ne peut s'exercer que sous la condition que l'enseignement compte un minimum annuel de soixante leçons.

Le candidat indique, lors de la consignation, les matières sur lesquelles il désire être interrogé.

Art. 4. — Les programmes des cours spéciaux ordinaires ou complémentaires doivent, dans les Facultés de l'État, être déposés au secrétariat de la Faculté à l'ouverture de l'année scolaire. Ils sont soumis à l'approbation du Ministre ; ils servent de base à l'examen.

Les mêmes programmes, dans les Facultés libres, ne sont admis comme programmes d'examens que s'ils ont été déclarés par le Ministre équivalents à ceux des Facultés de l'État.

Art. 5. — Les trois examens de doctorat et l'acte public sont passés devant un jury composé de quatre examinateurs.

Chaque examen dure une heure ; l'acte public dure une heure et demie.

Nul n'est admis dans ces épreuves s'il n'a obtenu au moins deux blanches et une blanche-rouge.

Art. 6. — Le premier examen de doctorat ne peut être subi qu'après la quinzième inscription prise.

Le deuxième et le troisième ne peuvent l'être qu'après la seizième ; ils le sont dans l'ordre qu'il convient aux candidats.

L'acte public ne peut être soutenu qu'après les trois examens.

A quelque époque qu'un examen soit subi, il porte sur le programme d'une année entière.

Art. 7. — Le présent décret sera exécuté à partir de sa promulgation pour les étudiants qui, à cette date, n'auront pas encore subi le premier examen du régime actuel, qu'ils aient déjà pris ou non des inscriptions de doctorat.

Les étudiants ayant subi, à la même date, le premier examen du régime actuel, mais non le second, pourront choisir entre le nouveau mode et le mode antérieur.

REVUE RÉTROSPECTIVE

DES OUVRAGES DE L'ENSEIGNEMENT

PRÉFACE TRADUITE DU LATIN

De la janua linguarum (porte des langues), par J.-A. COMENIUS (1592-1671).

Il est évident que, jusqu'à présent, on n'a pas bien connu, dans les écoles, la véritable et naturelle manière d'enseigner les langues. La plupart de ceux qui se vouaient aux lettres vieillissaient à apprendre des mots, on passait dix ans et plus à l'étude de la seule langue latine, quelquefois même toute sa vie, sans tirer un avantage réel d'un travail aussi lent et aussi aride.

Déjà depuis longtemps de grands hommes s'en étaient plaints : il nous reste bien leurs plaintes assez claires à ce sujet, mais point également les remèdes pour déraciner le mal. C'est pourquoi des esprits supérieurs, tels que Scaliger, Lipse, etc., ayant abandonné la voie si infructueusement battue, sont heureusement parvenus, par des moyens détournés, mais cependant plus droits, au faîte des langues et des sciences.

Ils ont, à la vérité, indiqué à peu de personnes la route qu'elles avaient à suivre et il n'appartient pas à tout le monde de tenter, de son propre mouvement, des choses extraordinaires, et, comme l'on dit, d'aller sur l'eau sans bateau. De là il est arrivé que les écoles, quoiqu'elles vantassent la félicité du siècle et la lumière des lettres, ont conservé en grande partie leur routine jusqu'à présent.

La jeunesse était occupée, ou plutôt surchargée, pendant plusieurs années, de préceptes de grammaire infiniment prolixes, embrouillés, obscurs, et pour la plus grande partie inutiles : c'était la première peine. Pendant les mêmes années, on remplissait sa mémoire de noms de choses sans les voir, c'est-à-dire on ne lui montrait ni les choses que ces mots exprimaient (ce qui en eût rendu l'expression plus facile, plus assurée, et d'une utilité plus certaine) ni les liaisons des mots propres à chaque langue, deux erreurs également manifestes.

En effet, puisque les mots sont les signes des choses, si on ne connaît pas celles-ci, que signifieront-ils? Qu'un enfant sache répéter un million de mots, s'il ne sait pas les appliquer aux choses, quel usage fera-t-il de cet appareil ? Celui qui espère, avec des mots seuls, séparés, pouvoir former un discours, espérera aussi, de même, pouvoir réunir du sable en faisceau ou construire un mur avec des moellons sans mortier. Il est donc très difficile d'apprendre la langue latine par les vocabulaires et les dictionnaires.

Mais on pense que les bons auteurs, tels que Térence, Plaute, Cicéron, Virgile, Horace, etc., introduits dans les écoles par le conseil des

grands hommes, remédient à cet inconvénient, parce qu'avec la connaissance de la langue, on y acquiert en même temps celle des différentes choses, et que dans ces anciens auteurs, comme dans la véritable source, on peut puiser hardiment la pureté du langage romain.

Si ce moyen indiqué est bon, il n'en a cependant pas moins de très grands inconvénients.

D'abord, la fortune ne permet pas à tout le monde d'acheter autant de livres qu'on en désire; ensuite, forcer la jeunesse à connaître tant d'ouvrages volumineux de ces auteurs (la plupart trop au-dessus de la portée des enfants et traitant des sujets qui nous sont étrangers), c'est jeter dans un vaste océan, pour l'égarer à jamais ou la livrer aux flots, pour l'engloutir ou la ramener au port, à coup sûr, sans aucun avantage, une nacelle qui n'est destinée qu'à voguer dans un petit lac. Si quelqu'un parvient même à connaître tous ces auteurs, il trouvera cependant qu'il n'a pas atteint son but (d'avoir une connaissance suffisante de la langue), parce qne ces auteurs n'ont pas traité toutes les matières, et que quand ils auraient traité toutes celles de leur temps, ils n'ont pu ni traiter ni connaître celles du nôtre; en sorte qu'il serait encore nécessaire d'y ajouter, d'en lire et relire beaucoup d'autres, tant anciens que modernes, qui ont écrit sur la botanique, la métallurgie, l'agriculture, l'art militaire, l'architecture, etc., dont parle Frischlinus dans la préface de son Nomenclateur, et dont assurément on ne parviendrait pas facilement à voir la fin. Si quelqu'un enfin passe tant d'années à apprendre une langue, quand pourra-t-il venir aux choses réelles? quand remplira-t-il son esprit de la connaissance de la plus saine philosophie? quand entrera-t-il dans le sanctuaire de la théologie sacrée? quand connaîtra-t-il les secrets de la médecine, ou feuilletera-t-il les livres de jurisprudence? quand parviendra-t-il à la fin de ses études? et, ce qui est plus important encore, quand emploiera-t-il pour le bien de l'Église et du gouvernement une érudition acquise avec tant de peines? Certainement ce sera, à raison de la brièveté de la vie, ou jamais ou fort tard; et il reconnaîtra qu'il l'a employée à se préparer à la passer.

C'était donc une chose généralement à désirer qu'il fût composé un tel épitomé de toute la langue que tous les mots et les phrases qu'elle renferme, réunis en un corps d'ouvrage, pussent en peu de temps, et par un léger travail, favoriser facilement, agréablement et sûrement, le passage aux véritables auteurs. Isaac Habrecht, Strasbourgeois, a écrit avec raison que, comme il était beaucoup plus aisé de connaître tous les animaux par la vue, en visitant l'arche de Noé, qui en renfermait une paire choisie de chaque espèce, qu'en parcourant tout l'univers, jusqu'à ce que, par hasard, on en rencontràt quelqu'un; par la même raison, certainement, on apprendrait plus facilement tous les mots par un épitomé de la langue, dans lequel en seraient contenues toutes les bases, qu'en écoutant, parlant ou lisant, jusqu'à ce que, également par hasard, dans tant de mots, on en rencontrât quelqu'un.

Il y a quelques années qu'un jésuite, ayant réfléchi sur cet avantage, publia dans un seul recueil, sous le nom de Collège irlandais de Salamanque, en Espagne, un abrégé de toute la langue latine, sous le titre de *Porte des Langues;* en latin et en espagnol, dans douze centuries de sentences, il renferma tous les mots les plus usités de la langue latine, et tellement disposés qu'aucun d'eux (excepté les prépositions *à*, *dans*, etc.)

n'est employé qu'une fois, et que cependant chacun se trouve placé dans son sens naturel et dans une phrase élégamment construite.

Dès que cette découverte fut connue des Anglais, ils l'approuvèrent, la recommandèrent, et, dans l'année 1615, il en parut une édition, augmentée de la langue anglaise. Deux ans après, J. Barbier, Parisien, y ajouta la langue française. Isaac Habrecht, y ajoutant aussi la version allemande, en publia une édition en quatre langues et recommanda ce moyen admirable d'enseigner et d'apprendre les langues : il le dit très court, très sûr, très utile et au-dessus de toutes louanges. Son sentiment a trouvé beaucoup d'approbateurs, car cet ouvrage, imprimé dans plusieurs endroits d'Allemagne, a été enlevé rapidement et mis en usage dans plusieurs écoles célèbres. En 1629, il en parut une édition en huit langues.

Lorsqu'il me tomba entre les mains, je l'ai lu et relu avidement et avec grand plaisir, félicitant beaucoup la jeunesse de ce que, de jour à autre, par la grâce divine, il lui arrivait des secours plus assurés contre sa faiblesse. Mais ensuite, l'ayant comparé plus attentivement avec son but, j'ai commencé à douter s'il procurait ce qu'il promettait. Après une troisième lecture faite plus attentivement, j'ai jugé qu'il ne pouvait conserver justement son titre. Ce que je dis avec vérité et sans envie, je le prouverai clairement : il ne fournit pas l'usage d'une porte.

La porte d'une maison n'y introduit-elle pas en effet, ceux qui viennent du dehors? Oui, sans doute. Or, cette porte des Pères irlandais sert peu, ou même à rien, aux écoliers qu'il faut introduire dans la latinité : ce que je prouve par trois raisons :

Premièrement, il y manque la plus grande partie des mots d'un usage journalier : on en trouve, au contraire, beaucoup d'inusités, au-dessus de la capacité et de l'usage des écoliers. C'est par cette raison que plusieurs personnes jugent sagement que cette porte est moins destinée à former des écoliers dans les langues qu'à éprouver surtout les progrès de quelques demi-savants dans la langue latine.

Secondement, comme chaque mot n'y est employé qu'une fois, les mots ambigus et homonymes dont fourmillent la langue latine et les autres langues ne le sont également qu'une fois. Comment donc celui qui apprend la langue latine pourra-t-il parvenir par cette porte des langues à la lecture des auteurs (car c'est le but de cette porte), s'il ignore les différentes significations de tant de mots?

En troisième lieu, et ce que j'aurais désiré surtout, c'est qu'on eût mis du moins chaque mot dans sa principale, c'est-à-dire première, simple et naturelle signification; un esprit intelligent eût par là plus facilement deviné les autres. Or, cela n'a pas été fait : la plupart des mots sont employés métaphoriquement, métonymiquement ou synecdochiquement, l'auteur ayant en effet le plus souvent cherché l'élégance des sentences. Je me tairai sur le défaut de plusieurs qui ne présentent aucun avantage pour les usages ni pour la construction, enfin qui n'ont aucun sens; en sorte que les mots eux-mêmes peuvent être étonnés de la manière dont ils sont assemblés. Par exemple :

« 360. Les fers sont mis aux pieds de l'artisan qui les a fabriqués.
« 623. J'ai trouvé ma caution tuée secrètement dans la prison.
« 733. La chute de la propriété a atteint le seuil.
« 953. Le posthume a tissu cette trame de mots, etc... »

Mais comme ces Pères ont essayé les premiers cet abrégé de toute la langue, nous recevons avec reconnaissance leur invention, condamnant avec indulgence ce qu'elle a de défectueux. Et comme il est très aisé d'ajouter aux découvertes et, d'après elles, d'en faire de nouvelles, pourquoi n'entreprendrions-nous pas de faire davantage?

Plusieurs savants, et des hommes qui ont bien mérité des écoles, ont engagé ceux qui en auraient le loisir à ne pas dédaigner d'entreprendre ce travail avec plus d'exactitude; mais il ne paraît pas que quelqu'un s'en soit encore occupé.

En conséquence, quoique je reconnaisse mon incapacité, j'ai essayé de suppléer ce que je désirais dans l'ouvrage, non assurément par aucune confiance dans mon esprit ou dans mon érudition (dont je reconnais à peine une ombre en moi, ce qui m'afflige), ni parce que j'eusse trop de temps, mais poussé par le seul désir d'être utile à la jeunesse. Or je ne dois pas passer sous silence ce que j'ai fait ou ce que j'ai voulu faire, mais bien le soumettre et à l'examen des écoliers et à la censure des savants.

1. Premièrement, comme, parmi les lois immuables de la didactique, j'ai celle que le sens et la langue soient toujours d'accord, et que celui qui saisit beaucoup de choses doit s'habituer à les bien rendre (car en quoi diffère d'une statue muette celui qui conçoit ce qu'il ne saurait exprimer? or, il n'appartient qu'à des perroquets de rendre des sons sans intelligence), j'ai pensé qu'il fallait nécessairement faire en sorte que l'universalité même des choses fût rangée par classes certaines, pour être à la portée de la jeunesse, et de telle manière que ce qui doit se rendre par des paroles (les choses mêmes) fût d'abord imprimé dans l'imagination. Je l'ai donc fait, et j'ai formé cent titres très communs des choses.

2. En second lieu, j'ai eu l'attention, en feuilletant les dictionnaires, de choisir les mots les plus usités et à les ranger de manière qu'il n'y eût rien de nécessaire d'oublié et que chacun fût trouvé à sa place. J'ai donc réuni environ neuf mille mots en mille périodes, que j'ai, d'abord, faites plus brèves et à un seul membre, et, ensuite, plus longues et en plusieurs membres.

3. Mais, comme nous savons, par le témoignage de Cicéron, qu'il est essentiel d'accoutumer les enfants, dès leurs premières années, à connaître la propriété des mots; que les mots propres (comme le dit saint Augustin, liv. II de sa Doctrine, ch. X) sont ceux qui sont employés à signifier les choses elles-mêmes pour lesquelles ils ont été créés; on a donc travaillé soigneusement à ce que, pour la première conception des enfants, tous les mots se trouvassent en leur propre et naturelle signification, sauf un petit nombre ou qui ont perdu leur usage propre, ou des mots propres latins qui manquaient pour exprimer les termes de la langue vulgaire, que nous avons toujours respectée.

4. Les bases ainsi posées, et suivant l'ouvrage des Irlandais, je n'ai jamais employé un mot qu'une fois, sauf les homonymes, qu'il a fallu répéter absolument, mais dans divers endroits et dans des matières différentes pour exprimer leurs différentes significations. Quant aux particules conjonctives, *et, mais, parce que,* etc., personne, nous l'espérons, ne nous chicanera.

J'ai rapproché, le plus souvent, les synonymes et leurs contraires, et je les ai tellement disposés, que l'un découvre le sens naturel de l'autre.

Quant aux synonymes qui signifient tout à fait la même chose et qui ne peuvent se rendre absolument qu'en langage du pays, je les ai renfermés entre deux parenthèses, comme dans les périodes 8, 40, 126, 381, etc.....

5. Et, pour que la grammaire eût aussi son aide, j'ai tellement disposé la liaison des mots, qu'on y trouve non seulement la construction de la syntaxe, lorsqu'elle s'éloigne du langage vulgaire, mais aussi les cas fortuits de l'étymologie, comme le genre, la déclinaison, la conjugaison, etc.....

6. J'ai tellement adapté la langue vulgaire à la latine, que non seulement on y peut trouver tous les thèmes des deux langues, avec les principaux dérivés et composés dans leur sens naturel, mais encore comprendre facilement, comme si on était conduit par un flambeau, les tropes qui en naissent.

J'ai cru, par préférence, devoir donner à ce petit ouvrage le nom de Pépinière, parce que j'y ai également soigné les choses et le langage, et que j'ai employé mes efforts à jeter quelque lumière dans ce chaos confus, afin d'acquérir la sagesse à soumettre à des racines certaines un amas confus de mots et de manières de parler, et à établir, par ce moyen, les premières et fondamentales conceptions de toute érudition.

Tel a donc été mon but : bien loin de me glorifier de l'avoir atteint, le premier, j'en reconnais et j'en avoue l'imperfection. Horace, en pensant qu'il est permis de s'endormir dans un grand ouvrage (même dans un petit rempli de minuties), me fait espérer que les personnes judicieuses me pardonneront.

Plût à Dieu, cependant, que quelque savant, profondément versé dans la langue latine, traitât plus amplement les mêmes matières, ou par la même méthode, ou par une semblable, et les exprimât toutes, non pas seulement par le sens propre, mais aussi, avec force et élégance, par des phrases tirées des auteurs classiques ! La jeunesse qui aime l'étude aurait alors un délicieux verger de l'universalité des choses et de la pure latinité, et un trésor réuni de la puls précieuse érudition scolastique. Dieu veuille que tous, animés du zèle du bien public, nous osions entreprendre quelque chose de semblable !

CORRESPONDANCE INTERNATIONALE

LETTRE DE BONN

L'Université de Bonn vient de perdre, dans cette année de 1880-81, Henri-Joseph Floss, professeur ordinaire à la Faculté de théologie catholique, décédé le 4 mai, dans sa soixante-deuxième année. Ses cours traitaient spécialement de la théologie morale, de l'histoire de l'Église, et dans ces dernières années, de la théologie pratique. En outre, il dirigeait les exercices homilitiques et catéchétiques des étudiants. Dans la même Faculté le professeur extraordinaire Dr Hubert-Théophile Simar a été nommé professeur ordinaire et le privat-docent, Dr Franz Kaulen, professeur extraordinaire.

La Faculté philosophique a à déplorer la mort de Jacob Bernays, professeur extraordinaire et bibliothécaire en chef de l'Université, lequel a succombé à une courte et douloureuse maladie, le 26 mai, à l'âge de cinquante-six ans. Bernays se distinguait par une lecture d'une rare étendue, une solide érudition, et une intuition pénétrante, en particulier sur le terrain de la philosophie ancienne. A ces avantages il joignait une exposition agréable, pleine de goût et méthodique, ainsi qu'en témoigne le dernier ouvrage publié peu de temps avant sa mort : *Phocion et ses récents critiques. Contribution à l'histoire de la philosophie et de la politique grecques*. (Berlin 1881.)

Je dois mentionner aussi à cette place la mort de Théodore Bergk, décédé le 20 juillet aux eaux de Ragaz; Bergk était passé de Halle à Bonn, en 1869, et il fit des cours à cette dernière Université jusqu'en 1876. Élève de Gottfried Hermann, il était l'un des savants les plus versés dans les langues et les littératures anciennes. Je rappellerai ses travaux sur les Dramatiques grecs, sur Plaute, et son Histoire de la littérature grecque dont il n'a malheureusement achevé qu'un seul volume (Berlin 1872). Sa principale occupation dans les dernières années était la quatrième revision des Poètes lyriques grecs, dont il n'a pu publier lui-même que la première partie (Pindare). Il a laissé les manuscrits des deux autres parties de cette collection complètement achevés, de sorte qu'elles paraîtront dans le courant de cet hiver.

Le Dr Frédéric Leo, privat-docent, a été appelé comme professeur extraordinaire de philologie classique à l'Université de Kiel.

La Faculté philosophique s'est enrichie de nouvelles forces par trois emprunts à d'autres Universités. Le Dr E. Lübbert, en dernier lieu professeur ordinaire à Kiel, est venu occuper la chaire de philologie classique et d'éloquence laissée vide par la mort du professeur Heimsœth et qu'il a heureusement remplie par ses leçons, entre autres, sur Pindare, sur les Antiquités romaines, et par son concours à la direction du séminaire philologique.

Appelé également de Kiel, le Dr Arnold von Lasaulx est venu occuper en qualité de second titulaire, à côté de Gerhard vom Rath, la chaire de minéralogie, et la direction de la collection minéralogique du Musée. Originaire des bords du Rhin il revient à l'Université où il avait débuté, après avoir été professeur aux Universités de Breslau et de Kiel.

Le Dr Ed. Strasburger a été appelé à la chaire de botanique devenue vacante par la mort de Hanstein, ainsi qu'à la direction du Jardin botanique. Il occupait les mêmes fonctions à Iéna, où il avait obtenu un grand succès.

La direction de l'Institut de Pharmacie et celle de la section chimique du séminaire d'histoire naturelle ont été conférées au professeur extraordinaire Otto Wallach, et grâce à cette mesure l'excellent professeur nous a été conservé. A la Faculté de médecine le directeur de l'hospice provincial d'aliénés, Dr Werner Nasse, a été chargé, en qualité de professeur ordinaire, de la chaire de *psychiatrie.*

D'un autre côté, l'Université se renouvelle par elle-même, comme le prouvent l'*habilitation* de trois privat-docenten (théologie évangélique, médecine et philosophie), et la promotion de deux privat-docenten au rang de professeurs extraordinaires à la Faculté de médecine.

Le nombre des étudiants inscrits s'élevait, pour le semestre d'hiver 1880-81, à 903 ; pour le semestre d'été 1881, à 1,083, différence qui dans ces derniers temps s'est régulièrement répétée.

A. S.

P. S. — Un deuil douloureux vient de frapper notre Université. Ce matin est mort, après une courte maladie, W. Busch, professeur ordinaire de chirurgie, et directeur de la clinique chirurgicale de l'Université. Né à Marbourg le 5 janvier 1826, Busch appartenait à une famille qui déjà depuis quatre générations s'est distinguée dans l'enseignement de la médecine. Ses ancêtres étaient des gynécologues. Busch s'adonna à la chirurgie et se fit connaître comme écrivain par son Traité de chirurgie, aussi bien que comme professeur et comme un maître dans les opérations difficiles. Chirurgien major-général en campagne, directeur de clinique en temps de paix, partout il prodiguait les secours de son art et se gagnait les cœurs par l'affabilité de son caractère. Dans le palais comme dans la chaumière on gardera de lui un souvenir reconnaissant.

A. S.

LES RÉUNIONS MENSUELLES DES PROFESSEURS DANS LES LYCÉES ET COLLÈGES

La *Revue internationale* a publié l'an dernier, à pareille époque, une note relative à la première application des réformes de l'enseignement secondaire en province, et plus spécialement au lycée de Lyon. Il sera peut-être intéressant pour les lecteurs de la Revue de trouver ici quelques impressions relatives aux réunions des professeurs restaurées par la circulaire ministérielle du 13 octobre 1881.

Je dis *restaurées*, et j'ai tort, car, dans le fait, les assemblées nouvelles ressemblent peu à celles que la circulaire de septembre 1872 avait inaugurées. Il semble, en effet, que la préoccupation dominante de la plus récente instruction du ministre soit de prévenir les incursions indiscrètes du corps enseignant dans le domaine des choses administratives. Les attributions de la réunion plénière des professeurs sont qualifiées de *purement pédagogiques ;* les professeurs n'ont pas, ajoute la circulaire, « à se préoccuper de la discipline intérieure des établissements auxquels ils

sont attachés ». Qu'est-ce à dire? Craint-on que nos modestes assemblées, empiétant sur le domaine de l'exécutif, ne fassent comparaître à leur barre l'économe et ses registres, les maîtres d'études et leurs cahiers de punitions? Ou s'imagine-t-on que le corps enseignant voudra contrôler le menu des repas des pensionnaires, chaque jour soumis, de par le règlement, à la sanction provisorale?

Je crains fort, s'il faut l'avouer, qu'il n'y ait dans ce luxe de précautions, dans ce souci peut-être excessif de réduire les discussions du corps professoral à une sorte de joute académique, une cause de stérilité pour les réunions des professeurs.

Et d'abord, est-il bien certain que le régime intérieur d'un établissement soit étranger à la bonne tenue des classes, à l'application féconde des méthodes pédagogiques? Si, par exemple, ce régime est une indulgence systématique, poussée jusqu'à la faiblesse, il paraît évident que la discipline des classes et le résultat des études en seront gravement compromis. La méthode la plus ingénieuse, les soins les plus assidus du maître échoueront si les punitions qu'il faut bien infliger sont privées d'une sanction sérieuse, si le travail des pensionnaires à l'étude est insuffisamment surveillé, si les instruments mêmes de ce travail, — livres classiques, etc., — sont fournis avec lenteur ou avec parcimonie.

Tout cela pourtant, — punitions, fourniture des livres, — est du ressort de la discipline intérieure, de la direction administrative, où la circulaire du 13 octobre interdit de porter un œil profane.

Mieux vaudrait, à mon avis, associer, par une collaboration de chaque jour, les professeurs à la direction de l'établissement auquel ils sont attachés : je les voudrais moins fonctionnaires et plus éducateurs; il me plairait de penser que, sortis de leurs classes, ils continuent à suivre et à surveiller, dans une certaine mesure, le travail dont ils ont tracé le programme à leurs écoliers. D'un autre côté, les chefs d'établissement gagneraient à être moins *administrateurs*, à se rappeler qu'ils ont été professeurs jadis (quand ils l'ont été), à l'être encore par moments. Il ne faut pas que le lycée soit un régiment, où le colonel commande de haut et se fie au zèle des lieutenants pour procurer l'exécution de la consigne. Un lycée devrait être une famille ou, si l'on aime mieux, une société coopérative, où l'activité de chacun concourrait à la bonne direction de l'ensemble.

Pour me résumer donc, j'aimerais à voir paraître une circulaire ministérielle qui fît entrer le corps enseignant des lycées, par voie de délégation, dans les détails de la discipline intérieure dont on prétend lui dérober la connaissance.

Quant aux discussions pédagogiques, loin de moi l'idée de les écarter de nos assemblées. Il est incontestable que, menées avec zèle et suivies avec méthode, de telles discussions fourniraient d'utiles données aux délibérations du Conseil supérieur et des indications précieuses à l'initiative ministérielle.

Seulement, qui créera « l'entente constante entre tous les maîtres chargés de concourir à un but commun, » pour me servir des termes mêmes de la circulaire? L'initiative et la responsabilité des professeurs étant personnelles, il pourra fort bien se faire qu'ils répugnent à sacrifier quelque chose de leurs droits à une entente qui leur semble empiéter sur le domaine particulier de leur propre enseignement? Je me hâte de dire

que cette tendance, très réelle, si j'en crois mes impressions, est extrêmement regrettable. Toutefois, mes souvenirs personnels me permettent d'affirmer que toutes les discussions possibles en assemblée générale n'arriveront pas à mettre l'harmonie dans un programme dont l'exécution dans ses diverses parties est confiée à un personnel enseignant si nombreux. Il aurait fallu préparer un résultat si désirable par des mesures préliminaires.

On a lancé un plan d'études que je crois excellent dans son ensemble, quoique trop touffu dans les détails, sans l'accompagner d'instructions précises pour en faciliter l'exécution. Les auteurs du programme nouveau devaient, ce semble, aux défenseurs de la réforme de l'enseignement secondaire l'appui de leurs conseils, l'explication de leurs intentions. Je sais bien que les programmes sont précédés d'une série de notes extraites des délibérations de la commission des réformes, où l'esprit des nouvelles méthodes se trouve comme condensé. Mais cela ne suffit pas. L'administration supérieure devait connaître assez le personnel enseignant, les scrupules honorables de tous, les défiances peut-être excessives de plusieurs, pour encourager les timides, stimuler les récalcitrants, mettre à couvert la responsabilité du corps tout entier. En un mot, une instruction détaillée, minutieuse même au besoin, aurait dû suivre la publication des programmes. Il ne fallait pas craindre de dire : « Vous irez jusqu'à telle partie de la grammaire dans telle classe, et pas plus loin ; — vous expliquerez tant ou tant de pages en moyenne, — et vous les expliquerez d'après tel ou tel système, » et ainsi du reste. Lorsque l'unité n'existe pas dans les esprits en matière pédagogique, il faut, à mon sens, la susciter par d'amples indications, tracées par une plume expérimentée. Il serait facile alors d'instituer « une sorte d'enquête permanente » sur des résultats qu'on aurait pris soin de préparer méthodiquement d'avance. Au lieu de cela, les professeurs ont dû s'agiter dans le vide, pousser leur sillon chacun dans le sens de ses préférences secrètes ou avouées, au grand péril de l'avenir des réformes que la majorité d'entre eux appelait de tous ses vœux.

Est-ce à dire qu'il faille renoncer aux réunions mensuelles, ou désespérer d'en tirer aucun profit pour la bonne discipline des études? Une telle conclusion serait excessive. Que l'on étende la compétence de l'assemblée des professeurs à tout ce qui intéresse le bon ordre de la maison et la distribution de l'enseignement, qu'on soumette à cette réunion un ou plusieurs modèles de programmes détaillés et systématiques pour chaque ordre d'enseignement, que l'on propose un certain nombre de problèmes pédagogiques à ses délibérations, pour porter ensuite le résumé de ses vœux au Conseil supérieur, et l'on aura fait, je crois, une œuvre profitable et féconde. La réforme de l'enseignement secondaire n'entrera dans nos mœurs scolaires que si l'administration supérieure, tout en respectant l'initiative légitime des maîtres, prend soin de guider leur bonne volonté et d'éclairer leur zèle (1).

(1) La Revue, en publiant l'intéressante lettre de notre correspondant, professeur distingué et partisan sincère des nouvelles méthodes, n'entend nullement s'associer à toutes ses conclusions. Elle accueillera avec plaisir toutes les communications qui lui seront faites sur le même sujet par des professeurs compétents.

LA SESSION

DU

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

(22-30 DÉCEMBRE 1881)

Dans cette session, relativement courte, la principale affaire a été l'organisation de l'enseignement secondaire des jeunes filles. D'autres questions toutefois ont été résolues, intéressantes à divers titres et à divers degrés : passons-les rapidement en revue, en donnant sur chacune ce qu'il faut de commentaire pour faire comprendre l'esprit des mesures adoptées.

I. — Enseignement supérieur.

1. — Aux termes du décret du 25 décembre 1880, exécutoire à partir de la session de juillet-août 1882, l'examen de la licence ès lettres comprend désormais, on s'en souvient, des épreuves communes, écrites et orales, et des épreuves spéciales (également écrites et orales) dont mention sera faite sur le diplôme. Les épreuves spéciales sont de trois ordres : lettres, philosophie, histoire. — Un projet de décret complémentaire a été soumis au conseil, portant *création d'une licence ès lettres avec mention des langues vivantes*. Les Facultés des lettres et les conseils académiques, consultés par une circulaire du 6 mai dernier, étaient unanimes (sauf une seule exception) à approuver l'idée de cette création : il a paru juste à tout le monde que les professeurs de langues vivantes eussent, pour arriver à la licence, les mêmes facilités que les professeurs d'histoire et de philosophie. Quant aux moyens, le premier qui s'offrait était d'instituer des épreuves spéciales de langues vivantes, s'ajoutant aux épreuves littéraires communes comme s'y ajoutent les épreuves spéciales de lettres, de philosophie ou d'histoire ; mais les examens de la licence ont lieu dans toutes les Facultés des lettres : or dans l'état actuel des choses, il est des Facultés où des épreuves spéciales de langues vivantes ne seraient pas établies sans quelque peine. On s'est donc rallié de toutes parts à un système plus simple encore, déjà indiqué à l'époque où fut débattue la réforme de la licence, et qui offre, entre autres avantages, celui d'être immédiatement applicable. Il consiste à prendre comme équivalent aux épreuves spéciales le certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes actuellement existant. Les candidats pourvus de ce certificat, pour être reçus licenciés ès lettres, n'auront qu'à satisfaire aux épreuves communes de la licence, qui sont, rappelons-le en passant, deux compositions écrites, l'une en français, l'autre en latin, et l'explication avec commentaire d'auteurs latins, grecs et français.

Une autre condition toutefois a été imposée à ces candidats. On a jugé que, s'il suffisait d'exiger d'eux le certificat d'aptitude à l'enseigne-

ment d'*une* langue vivante (parce que ce certificat, obtenu après un examen difficile, suppose la connaissance solide et le maniement pratique de la langue, et par suite demande une longue préparation, souvent un séjour à l'étranger), il convenait d'autre part de s'assurer qu'un licencié ès langues vivantes ne se serait pas cantonné dans une langue unique, mais aurait étudié au moins deux idiomes modernes et pris une certaine connaissance de deux ou plusieurs littératures. Tel est le sens de l'article 4 du décret : Les candidats qui justifient du certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes ne pourront se présenter à la licence ès lettres, que s'ils ont satisfait à une épreuve supplémentaire; cette épreuve sera pour les candidats pourvus du certificat d'aptitude à l'enseignement de la langue allemande une version et un thème anglais, italiens ou espagnols; — pour les candidats pourvus du certificat d'aptitude à l'enseignement de la langue anglaise, une version et un thème allemands, italiens ou espagnols; — pour les candidats pourvus du certificat d'aptitude à l'enseignement de l'italien ou de l'espagnol, une version et un thème allemands ou anglais. On remarquera qu'une des langues du nord est toujours exigée. Un candidat qui saurait assez bien l'italien et un peu l'espagnol, ou inversement, ne serait pas tenu quitte à ce prix; il n'aurait pas en effet des langues et des littératures modernes une connaissance comparable à celle que suppose, par exemple, la possession de l'allemand et une teinture de l'anglais, ou *vice versa*.

Ces épreuves complémentaires seront subies devant les jurys institués pour délivrer les certificats d'aptitude, et les candidats se feront inscrire aux mêmes dates. La question a été agitée de savoir si, au lieu d'un thème, exercice toujours difficile, on ne pourrait pas se contenter d'une version et d'une explication orale. Mais la licence est un acheminement au doctorat, lequel ouvre la porte des Facultés; or, à partir d'août 1882, les professeurs de Facultés auront à corriger des thèmes de langues vivantes pour le baccalauréat ès lettres : il a paru désirable qu'ils fussent eux-mêmes rompus à cet exercice, et cela dans la langue même qui ne leur serait pas le plus familière.

2. — Le Conseil supérieur a été saisi d'un projet d'arrêté portant création pour l'Algérie : 1° d'un *brevet de langue arabe*; 2° d'un *diplôme de langue arabe*. Ces deux grades seront délivrés par l'École préparatoire à l'enseignement supérieur des lettres d'Alger. Le premier s'obtiendra par un examen qu'on ne sera pas admis à subir avant l'âge de dix-sept ans accomplis; le second, plus élevé, sera obtenu à la suite d'épreuves plus difficiles et à des conditions déterminées. Les candidats au *diplôme* devront notamment justifier du *brevet* de langue arabe et avoir suivi pendant un an les cours de langue et de littérature arabes à l'École des lettres d'Alger.

3. — Les conférences facultatives instituées dans les Facultés de droit par l'arrêté du 10 janvier 1855 devront être désormais organisées dans toutes les Facultés. Faites par les agrégés et gratuites, elles demeurent facultatives pour les élèves; mais ceux qui veulent en profiter devront se faire inscrire au secrétariat, et, une fois l'inscription prise, l'assiduité aux conférences sera obligatoire. Elles ont pour objet la revision des cours, l'étude critique des auteurs et des arrêts, la pratique du droit; elles donnent lieu à des interrogations et à des travaux écrits. Cette institution excellente n'avait pas donné jusqu'ici tous les résultats qu'on en devait

attendre : on espère qu'ainsi généralisée et rajeunie, elle sera mieux comprise des étudiants, à qui elle offre tant d'avantages.

4. — Les réformes apportées au régime de la licence en droit par le décret du 28 décembre 1880 appelaient des modifications correspondantes dans les règlements relatifs aux concours annuels ouverts dans les Facultés de droit : ces modifications font l'objet de deux décrets et d'un arrêté délibérés en Conseil supérieur. L'ordonnance du 17 mars 1840 a institué dans chaque Faculté les concours annuels : 1° entre les aspirants à la licence; 2° entre les docteurs et aspirants au doctorat; le concours général entre les élèves de troisième année de toutes les Facultés de France a été établi par le décret du 29 janvier 1869. Les règles et conditions de ces divers concours reçoivent des changements en partie nécessaires, en partie jugés désirables. Le premier et peut-être le plus intéressant consiste à ouvrir des concours à la fin de chacune des trois années de licence, tandis que l'ordonnance de 1840 n'en établit qu'entre les élèves de troisième année. « On jugea alors inutile, dit le rapport, d'attribuer des prix aux élèves de première et de deuxième année, dont les études ne paraissaient pas assez avancées pour mériter d'autre récompense que l'obtention des grades à la suite des examens. L'expérience a démontré que ce fut à tort. L'utilité d'introduire dès le début des études le stimulant de l'émulation est aujourd'hui reconnue par tout le monde. Les récompenses attribuées à la suite de concours sont pour les jeunes gens laborieux et méritants un inappréciable moyen de se révéler, la seule recommandation vraiment digne et à la portée de tous. Aussi, presque toutes les Facultés de droit, dépassant les prévisions de l'ordonnance de 1840, ont institué des concours entre les élèves de première et de deuxième année, grâce aux libéralités des conseils généraux ou des conseils municipaux. Il y a avantage à régulariser et à généraliser cette situation de fait. »

Il est inutile de relever ici toutes les modifications de détail apportées au régime de ces concours : elles sont dès maintenant rendues publiques. On ne les a arrêtées qu'après enquête, sur l'avis des Facultés de droit et des conseils académiques.

II. — Enseignement secondaire.

Le Conseil a eu à se prononcer cette fois sur une seule affaire disciplinaire. Elle lui arrivait en appel, analogue de tous points à celles qui l'ont occupé dans les sessions précédentes : il a maintenu sa jurisprudence. — Mentionnons aussi pour mémoire la création de plusieurs collèges communaux (à Château-Gontier, Paimbœuf, etc.); la transformation du collège de Tourcoing en lycée; les dispenses de stage accordées à quatre professeurs de l'enseignement libre; l'autorisation d'enseigner en France accordée à dix-neuf étrangers; la fondation de plusieurs lycées et collèges de jeunes filles (Bordeaux, Le Havre, Montpellier, Auxerre, Grenoble, etc.), accueillie par un avis favorable. En tout cela n'était engagée aucune question de principe : le Conseil a seulement tenu à marquer que son désir de répondre à la bonne volonté des villes et d'encourager les initiatives locales, n'irait pas jusqu'à sanctionner l'oubli ou l'omission des formalités exigibles. Parmi celles-ci figurent au premier rang l'avis préalable des conseils académiques et les engagements réglementaires dûment pris par les autorités municipales.

Trois affaires d'un intérêt général ont été soumises au Conseil, concernant l'enseignement secondaire.

1. — Il a adopté un projet de décret étendant aux lycées et collèges le principe posé pour les écoles primaires dans l'article 2 de la loi du 28 juin 1833, relativement à l'enseignement religieux : « Dans les établissements publics d'instruction secondaire, le vœu des pères de famille sera toujours consulté et suivi en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'enseignement et aux exercices religieux. » — « L'instruction religieuse sera donnée, par les ministres des différents cultes, en dehors des heures de classe. » Ce second article n'est que la reproduction de l'article 5 de la loi du 21 décembre 1880 sur l'enseignement secondaire des filles.

2. — Est venu ensuite en discussion un projet d'arrêté autorisant les docteurs en médecine et les pharmaciens de 1re classe à concourir pour l'agrégation des sciences naturelles, à la seule condition de posséder *une* licence, la licence ès sciences physiques *ou* la licence ès sciences naturelles. On sait que *deux* licences sont exigées de tout candidat à l'une quelconque des agrégations scientifiques. Ce projet avait pour but de favoriser le recrutement des professeurs d'histoire naturelle, qui est notoirement insuffisant depuis que la réforme a fait une place si grande à cet enseignement dans les lycées. Mais on a considéré qu'il y avait quelque inconvénient à élargir ainsi les conditions d'inscription à une agrégation spéciale ; que le doctorat en médecine et le diplôme supérieur de pharmacie pouvaient à la rigueur être tenus pour équivalents à la licence ès sciences naturelles, mais non à la licence ès sciences physiques, laquelle suppose des connaissances élevées en mathématiques, et par suite une culture scientifique plus forte; qu'il importait de maintenir très haut le titre d'agrégé, et au même niveau autant que possible les différentes agrégations; que si le personnel manquait, il était facile de faire des chargés de cours, sans qu'il fût besoin d'ouvrir plus grandes les portes de l'agrégation. S'il s'agissait de l'enseignement supérieur, il faudrait avouer que l'anatomie, la physiologie, l'histologie constituent une préparation suffisante pour le naturaliste, lequel peut être un savant éminent tout en ignorant la physique ; mais ce qui suffit au savant, tout entier à ses études spéciales, ne suffit pas au professeur de lycée, souvent appelé à faire en même temps les enseignements les plus divers. Pour toutes ces raisons, le Conseil n'a admis l'équivalence du doctorat en médecine et du diplôme supérieur de pharmacie qu'avec la licence ès sciences naturelles. Les médecins et les pharmaciens de 1re classe, pouvus ou non de cette licence, ne pourront se présenter à l'agrégation des sciences naturelles que s'ils sont licenciés ès sciences physiques.

3. — L'enseignement secondaire des jeunes filles, institué par la loi du 21 décembre 1880, avait fait déjà l'objet d'un règlement d'administration publique, délibéré dans la précédente session et promulgué par décret du 28 juillet 1881. Le Conseil a dû cette fois procéder à l'organisation de cet enseignement lui-même en déterminant par un programme : 1° le nombre des années d'études ; 2° les objets de l'enseignement dans chaque classe ; 3° l'emploi du temps (classes, études, récréations, repos, etc.). Les dispositions adoptées sur chacun de ces points sont, sans aucun changement, celles que présentait la commission, après un long et patient examen de l'avant-projet amendé déjà par la section permanente. Le Conseil a décidé que le rapport de la commission serait imprimé pour

servir d'exposé des motifs et faire connaître l'esprit du programme, ce qui nous dispense de donner ici de longs commentaires (1).

L'instruction secondaire des jeunes filles comportera cinq années d'études, divisées en deux périodes. La première période commence à 12 ans, âge minimum, et finit à 15; ces trois années sont consacrées aux enseignements obligatoires sans lesquels il n'y a pas d'enseignement secondaire : elles se terminent par un examen donnant lieu à un certificat d'études. La deuxième période, de 15 ans à 17, offrira une culture plus complète aux jeunes filles qui auront du temps et du zèle. L'enseignement dans ces deux années consistera, non plus en classes proprement dites, mais en *cours*, dont une partie seulement sera obligatoire et commune, et le reste facultatif, pour laisser une part au choix des élèves et favoriser le développement des aptitudes particulières. Le Conseil a été unanime à approuver cet essai de liberté, souvent réclamé pour nos lycées de garçons. Il suffit, semble-t-il, pour qu'il soit compatible avec une bonne discipline d'esprit et les nécessités d'une éducation sérieuse, de maintenir obligatoires jusqu'à la fin tous les cours principaux, et d'indiquer aux élèves, dans le choix toujours libre des cours facultatifs, certaines directions dominantes, l'une scientifique, l'autre littéraire, les jeunes filles les mieux douées pouvant à la rigueur suivre tous les cours. A la fin de la cinquième année un diplôme sera délivré après examen portant sur les matières obligatoires, avec interrogations sur les matières facultatives. Le Conseil a exprimé le vœu que cet examen eût lieu dans la maison même, sous le contrôle d'un représentant de l'État, et n'exigeât point au dernier moment un effort de mémoire, c'est-à-dire une prépartion plus ou moins hâtive. Au reste, dès le commencement des études, auront lieu d'une année à l'autre de sérieux examens de passage.

Une sixième année prévue par la loi pourra être ajoutée à ce cours normal d'études : elle aura pour objet de préparer à des écoles ou à des carrières spéciales. — Mais comment arrivera-t-on à l'enseignement secondaire : quelles études devront le précéder? Soit que les établissements nouveaux s'annexent des classes préparatoires destinées à former leurs propres recrues, soit que les enfants arrivent de leurs familles, des institutions libres ou des écoles primaires, un programme devra déterminer en tous cas et à bref délai les conditions auxquelles il faudra satisfaire pour être admis à commencer les études secondaires. C'est, en effet, une des plus sages dispositions de la loi, qu'*aucune élève ne pourra être admise dans les établissements d'enseignement secondaire, sans avoir subi un examen constatant qu'elle est en état de suivre les cours* (article 7) : sans cet examen d'entrée, les examens de passage seraient nécessairement illusoires. Le Conseil n'a pu que marquer en passant dans quel esprit il conçoit le programme de cet examen initial : on demandera plutôt des preuves d'intelligence et d'ouverture d'esprit, qu'un grand nombre de connaissances acquises.

Quant à la distribution de l'enseignement dans les cinq années d'études, voici les mesures essentielles : les classes seront d'une heure seulement; il y en aura deux le matin et deux le soir, toujours séparées par

(1) La commission s'est beaucoup servie d'un excellent travail préparatoire dû à la Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire (groupe de l'enseignement des jeunes filles).

une récréation. Le jeudi est absolument réservé à la famille et au travail libre. Le temps de l'enseignement proprement dit a été réduit le plus possible au profit des exercices réputés jusqu'ici accessoires : travaux à l'aiguille, dessin, musique, gymnastique. Tous ces exercices ont leur place marquée dans la distribution du temps, place prise sur le temps même des classes et des études. L'élève, externe libre ou externe surveillée (car il n'est pas question de l'internat, dont l'État ne prendra jamais la responsabilité), arrive dans l'établissement vers 8 heures le matin, vers 2 heures l'après-midi, un peu plus tôt, un peu plus tard, selon la saison. De 8 à 9 heures et de 9 1/4 à 10 1/4 le matin, de 2 heures à 3, de 3 1/4 à 4 1/4 le soir, ont lieu les classes : soit un total de 20 heures par semaine, ainsi réparties, par exemple, en première année : langue et littérature française, 5 heures ; — langues vivantes, 3 h. ; — histoire et géographie, 4 h. ; — calcul et géométrie, 2 h. ; — histoire naturelle, 1 h. ; en somme 15 heures d'enseignement proprement dit ; plus dessin et écriture, 3 heures ; — musique vocale, 2 : total, 20. — Trois fois par semaine, après la classe du matin, travaux à l'aiguille, 1 h., et gymnastique, une demi-heure. Ces jours-là, les externes libres elles-mêmes restent après la classe pour prendre part à ces exercices, obligatoires au même titre que tous les autres. Les autres jours, ce même temps qui suit la classe du matin est occupé par une étude, du moins pour les externes surveillées, qui restent dans la maison. Celles-ci ont encore une étude le soir, après que les externes libres se sont retirées. Mais des instructions seront données pour que, soit dans la famille, soit dans le collège, l'enfant ne soit pas accablée de devoirs.

Dans chaque année figurent au premier rang les études littéraires : c'est avant tout par une bonne culture littéraire que l'enseignement secondaire qu'on organise doit se distinguer de l'enseignement primaire supérieur.

La lecture à haute voix fera partie de l'enseignement de la langue et de la littérature française : le Conseil apprécie beaucoup cet exercice comme moyen pour l'intelligence de la langue et le développement du goût, mais il ne faut pas qu'il devienne une fin par lui-même. — Les langues vivantes et les littératures étrangères figurent d'un bout à l'autre parmi les matières obligatoires : elles seront dès le début enseignées dans des *cours* où les élèves seront groupées selon leur force. L'élève pourra apprendre deux ou plusieurs langues, successivement au moins, sinon à la fois ; elle devra toujours étudier d'abord l'anglais ou l'allemand. — L'enseignement de la zoologie figure dans les deux premières années, et de même celui de la botanique : c'est afin que ce dernier puisse être réparti sur deux belles saisons.

L'enseignement de la morale commence en troisième année ; mais il reparaît et se prolonge dans la deuxième période. Des éléments de psychologie appliquée à l'éducation sont introduits parmi les matières obligatoires de la cinquième année : cet enseignement a paru de nature à être goûté des jeunes filles et très propre à compléter leur culture générale.

Ce n'était pas une besogne facile de faire à chaque enseignement sa part dans cette dernière période et de décider dans quelle mesure il convenait de le rendre obligatoire ou facultatif. — L'histoire demeure obligatoire, elle sera reprise au point de vue des institutions, des mœurs, des coutumes ; c'est ce qu'on entend par ces mots du programme : histoire sommaire de la civilisation. — Le grec a été écarté sans débat ; une

heure par semaine dans les deux dernières années est donnée à l'étude facultative de la langue latine, surtout en considération de l'utilité qu'elle offre pour la connaissance du français. Les littératures anciennes obtiennent une petite place dans les cours obligatoires, une place principale dans les cours facultatifs. Quant aux exercices accessoires, la musique et le dessin deviennent facultatifs à la fin : une jeune fille qui en aura pris le goût n'aura garde d'y renoncer; celles qui n'y auraient point de disposition seraient inutilement contraintes.

Pour chacun de ces enseignements des programmes détaillés seront rédigés : on a dû se contenter provisoirement de ces indications générales; sans regret, d'ailleurs, car les programmes n'ont pas la vertu de faire les bons maîtres, et les bons maîtres n'ont guère besoin des lisières d'un programme. L'avenir de l'enseignement secondaire des jeunes filles est avant tout dans l'École normale supérieure de Sèvres.

III. — Enseignement primaire.

L'enseignement primaire, qui avait tant occupé le Conseil dans les précédentes sessions, ne lui a apporté cette fois que deux projets : l'un concernant les examens d'admission aux écoles normales primaires des deux sexes ; l'autre concernant les bourses d'enseignement primaire supérieur. Je ne parle pas de deux décrets d'un seul article chacun, dont l'un corrige sur un point de détail un décret antérieur, et l'autre prescrit une mesure transitoire.

1. — L'examen d'admission aux écoles normales primaires reçoit des modifications intéressantes, dues en partie à l'initiative du congrès pédagogique réuni à Paris au printemps de 1880. L'innovation principale consiste en ce que, pendant les épreuves orales, les candidats sont nourris et logés gratuitement à l'école normale. Ainsi internés durant plusieurs jours, ils subissent leurs épreuves à des intervalles convenables, dans des conditions de repos et de sang-froid qui permettront à chacun de se faire connaître et de donner vraiment sa mesure. Une des épreuves consistera dans le résumé écrit d'une leçon faite par un professeur, résumé qui devra être rédigé en une demi-heure immédiatement après la leçon. La musique et la gymnastique, les exercices militaires pour les aspirants, la couture pour les aspirantes, seront obligatoires dès le concours de 1883.

2. — L'État fonde des bourses nationales dans les établissements publics d'enseignement primaire supérieur de garçons et de filles : le Conseil a fixé le régime de ces bourses. Elles seront obtenues au concours et attribuées par le ministre d'après l'ordre d'admissibilité des candidats, en tenant compte de la position de fortune de leur famille ou des services rendus par leurs parents. Les boursiers nationaux (c'est la grande nouveauté du présent règlement) pourront être placés par l'État dans les établissements libres d'enseignement primaire supérieur aussi bien que dans les établissements publics; bien plus, ils pourront être placés dans des familles agréées par l'autorité universitaire. Les bourses d'internat sont de 500 fr. par an; les bourses de demi-pension sont de 250; les *bourses familiales* de 400 ; les bourses d'externat de 100 fr. Un comité de patronage est institué auprès de chaque école primaire supérieure ; dans ses attributions figure la surveillance plus particulière des boursiers.

Henri MARION.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

LES CONFÉRENCES DE LA FACULTÉ DES LETTRES DE PARIS

Extrait d'un rapport de M. Zeller, inspecteur général de l'Enseignement supérieur.

Monsieur le Ministre,

. . . .

Dès le 8 octobre de cette année, je me suis rendu plusieurs fois par semaine à la Faculté des lettres, pour y visiter les conférences organisées en vue de la préparation aux examens des différentes sciences ou agrégations.

Dans le mois d'octobre même, plusieurs maîtres de conférences se sont mis avec empressement et zèle à la disposition des candidats qui se présentaient à la licence de la fin de ce mois.

Dès le commencement de novembre, MM. les professeurs et maîtres de conférences chargés de ces services en ont commencé l'organisation, soit en réunissant privément les candidats aux différentes licences et aux agrégations de lettres et d'histoire, soit en ouvrant déjà leurs conférences au public inscrit. La plupart de ces conférences étaient déjà en pleine activité pendant ce dernier mois.

Au commencement du mois de décembre en cours, toutes les conférences ont été ouvertes; le public déjà inscrit s'est empressé d'y venir et il s'est augmenté chaque jour d'inscriptions nouvelles.

D'après les inscriptions faites encore ces derniers jours, je suis heureux de pouvoir communiquer à M. le Ministre les résultats suivants, qui prouvent le succès croissant de cette institution encore nouvelle. Ces chiffres, constatés aujourd'hui, 18 décembre, ne pourront qu'aller en augmentant par de nouvelles inscriptions.

Nombre et répartition des inscriptions aux conférences d'agrégation et de licence.

I

Inscrits à l'agrégation de grammaire 46

— à l'agrégation des lettres 21

Ils se décomposent ainsi : *neuf* boursiers de grammaire; *sept* boursiers de lettres; *vingt-cinq* professeurs ou répétiteurs de Paris; *quinze* professeurs de province; *onze* étudiants tout à fait libres.

Inscrits à la licence des lettres 93

dont *quinze* boursiers et *soixante-dix-huit*, soit professeurs de Paris ou de province, soit étudiants tout à fait libres.

Total pour les lettres. 160

2

Inscrits à l'agrégation d'histoire. 33
dont *sept* boursiers, *dix-sept* professeurs de Paris ou de province, et étudiants libres ou élèves de l'École des chartes ou de l'École des hautes études, et *neuf* élèves de l'Ecole normale.

Inscrits pour la licence en histoire. 70
qui se répartissent ainsi : boursiers, *dix;* élèves de l'École des hautes études ou des chartes, *onze;* professeurs ou répétiteurs, *dix;* étudiants libres ou en droit, *trente-trois;* étrangers, *six.*

Total pour l'histoire. 103

3

Inscrits pour l'agrégation d'anglais		7
—	pour le certificat d'aptitude	16
—	comme candidats de licence	11
—	comme auditeurs libres	9
—	pour l'agrégation d'allemand	11
—	pour le certificat d'aptitude	17
Auditeurs libres		10
Total pour les langues vivantes		81

4

Les conférences pour l'agrégation et la licence de philosophie ayant été organisées après les autres, je n'ai de chiffre exact que pour les inscriptions d'agrégation.

Inscrits pour l'agrégation de philosophie. 11
dont *cinq* boursiers, *quatre* professeurs et *deux* étudiants libres.

Inscrits pour la licence en philosophie (chiffre approximatif) . . 15
dont *cinq* boursiers, *dix* professeurs ou étudiants libres.

Total pour la philosophie. 26

Le chiffre total des inscriptions aux différentes agrégations, aux trois licences et aux deux certificats d'aptitude est donc de 370.

Sans doute quelques-uns de ces étudiants, une quarantaine peut-être, sont inscrits à deux ordres différents de conférences, soit d'agrégation, soit de licence ; il n'en resterait pas moins 330 étudiants *environ* inscrits pour fréquenter la Faculté tous les jours ou suivre les conférences du jeudi.

Ces étudiants se décomposeraient ainsi, d'après les renseignements que j'ai pu avoir :

Boursiers de différents ordres. 56

Attachés comme professeurs, délégués, maîtres répétiteurs ou auxiliaires, aux lycées ou collèges de l'Académie de Paris et aux Écoles normales, des chartes et des hautes études, pour les conférences quotidiennes ou celles du jeudi. 184

Étudiants de la Faculté de droit de Paris, simples bacheliers et étrangers 90

Total des étudiants. 330

Vous remarquerez, Monsieur le Ministre, l'augmentation considérable du nombre des inscriptions et des étudiants sur les chiffres de l'année précédente, et surtout celle des étudiants libres français et étrangers qui étaient fort peu nombreux l'année dernière. On compte une vingtaine d'étudiants étrangers, Allemands, Hollandais ou Roumains, et une vingtaine d'étudiants français en droit.

ASSIDUITÉ DES ÉTUDIANTS AUX CONFÉRENCES

Je me suis assuré, Monsieur le Ministre, depuis le commencement de ce mois, soit en assistant aux conférences, soit en relevant les signatures des étudiants sur les feuilles ou les registres de présence, de l'assiduité de ceux qui se sont fait inscrire. Elle ne paraît rien laisser à désirer.

Sur sept conférences faites pendant deux jours de ce mois, soit pour les agrégations de grammaire et des lettres et de la licence ès lettres, soit pour cette licence seule,

deux ont compté chacune soixante-dix présences.	70
	70
deux ont compté chacune	50
	50
une a compté.	40
et deux chacune	30
	30
Total.	340

Sur cinq autres conférences faites pour l'agrégation d'histoire et la licence historique, soit pour la licence historique seule, en deux jours :

une a compté soixante présences.	60
deux ont compté chacune	40
	40
et deux chacune	30
	30
Total.	200

Sur deux conférences de philosophie, faites pendant deux jours pour l'agrégation ou la licence de philosophie,

l'une a compté trente présences	30
l'autre a compté vingt présences	20
Sur quatre conférences pour les langues vivantes, en deux jours, chacune a compté vingt présences	80
Total.	130
Total général des présences en deux jours pour 18 conférences . .	670

En somme, Monsieur le Ministre, 330 professeurs, élèves et étudiants, inscrits aux différentes conférences pour les agrégations et les licences au certificat d'aptitude de l'ordre des lettres, donnent actuellement, en deux jours, 670 présences, réparties entre 18 conférences, ou en un seul jour, 335 présences réparties entre 9 conférences, ce qui est le chiffre quotidien normal. Chaque élève inscrit vient donc au moins deux fois par jour à la Faculté.

Ajoutons que, le jeudi, où le nombre des conférences dépasse le chiffre de douze, à cause des élèves du dehors, qui ne peuvent venir que ce jour-là, les présences dépassent ordinairement le chiffre de 400, par l'adjonction des inscrits de la province, qui sont au nombre de 60.

C'est là, Monsieur le Ministre, un résultat considérable. En présence de cette affluence des élèves et de leur constante assiduité, il n'est pas étonnant que les locaux ne soient pas assez nombreux à la Sorbonne et que ceux qu'on a établis autour de la salle Gerson ne soient plus tous assez vastes. Il est urgent d'avoir, pour les conférences et les études de philosophie et de langues vivantes, de nouveaux locaux, et l'on peut prévoir le moment où ceux qui existent ne suffiront plus au nombre croissant des élèves, dans les autres salles de conférence et d'étude destinées aux agrégations de lettres, de grammaire, d'histoire et aux trois licences ès lettres. Rien n'atteste d'une façon plus évidente les succès déjà obtenus que la certitude de les voir dépassés.

. . . .

LES PROJETS DE RÉFORME DU MINISTRE DES ARTS

LA RÉORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT A L'ÉCOLE DES BEAUX-ARTS

Dimanche 27 novembre 1881 a eu lieu, à l'École des beaux-arts, dans la salle de l'hémicycle, à dix heures du matin, sous la présidence de M. le ministre des arts, la distribution annuelle des récompenses décernées aux élèves de l'École.

Le ministre, après avoir déclaré la séance ouverte, a prononcé le discours suivant :

Messieurs,

Les occupations nombreuses et pressantes que m'impose l'organisation des services qui ont été attribués au ministère des arts auraient pu me permettre de m'excuser auprès de vous et de déléguer l'un de mes collaborateurs à la présidence de la solennité d'aujourd'hui.

Mais j'ai retenu cette présidence comme un honneur et aussi parce qu'elle m'offre l'occasion de vous dire, sans plus tarder, quels sont les projets que je forme pour le développement de notre Ecole nationale des beaux-arts.

J'estime, en effet, que le devoir de tout gouvernement, soucieux de sa responsabilité, est de ne laisser subsister aucun doute sur ses intentions et de déclarer dès l'abord avec la plus entière franchise comment il comprend la gestion des intérêts qui lui sont confiés.

L'Ecole des beaux-arts, Messieurs, est notre premier établissement supérieur de l'art. L'Ecole des beaux-arts réunit une bibliothèque des plus riches et des mieux ordonnées, des collections admirables et très heureusement disposées, des cours nombreux et variés, bien entendus et bien conduits. Elle groupe, en mot, sous l'autorité d'un directeur qui est un maître en tous les genres de manifestation artistique de la pensée, tout ce qui peut développer le goût des arts, tout ce qui peut en favoriser la culture.

Et cependant l'École des beaux-arts ne présente pas toutes les conditions que l'on est en droit d'exiger d'une Académie dans le sens vrai, dans

le sens large du terme. Elle a le tort de distribuer, à côté de l'enseignement général, un enseignement trop particulier et, par suite, soupçonné d'être exclusif. Je ne juge pas cet enseignement, l'État n'a pas de parti pris en semblable matière. Il ne doit pas en avoir. L'État n'a qu'un devoir : répandre à profusion l'euseignement général de l'art pour éveiller les aptitudes, pour décider et fortifier les volontés ; et il manquerait à son rôle si, confondant cette sage méthode de l'enseignement général avec tel ou tel système d'enseignement particulier, il se faisait l'apôtre d'une doctrine au milieu d'opinions qui n'ont, les unes et les autres, de valeur qu'à la condition de se produire dans une pleine et entière liberté.

Vous avez compris, Messieurs, que je fais allusion à l'introduction dans l'École des ateliers munis de professeurs attitrés.

A ce propos, il m'est permis de dire, sans froisser aucune susceptibilité, que l'institution des ateliers dans l'École des beaux-arts n'a sensiblement profité ni aux maîtres, ni aux élèves, qu'elle n'a pas grandi l'autorité des uns, qu'elle n'a pas donné aux autres de meilleures habitudes de travail.

Elle n'a produit qu'un résultat, celui de créer au profit d'un très grand nombre des facilités pour les études de toutes sortes, depuis l'étude d'après le plâtre qui reproduit le marbre antique, jusqu'à l'étude d'après le modèle vivant. Ces facilités, nous voulons les maintenir, nous voulons les étendre. Nous considérons qu'il importe d'offrir à qui veut s'instruire tous les moyens d'instruction. Mais nous pensons aussi que c'est seulement en dehors de notre Académie, demeurée rigoureusement impartiale, que chaque maître doit recueillir dans l'atelier libre, dans l'atelier dégagé de toute ingérence officielle, ceux que leurs tendances poussent vers lui. Notre sentiment est, pour tout dire d'un mot, que l'État doit faciliter, assurer l'enseignement de l'art à tous ses degrés dans la mesure la plus étendue, mais qu'il n'a pas mission de diriger cet enseignement dans un sens déterminé.

On objecte que supprimer la direction des professeurs attitrés, c'est supprimer le concours, c'est enlever l'émulation, c'est faire disparaître l'un des éléments les plus sûrs du progrès. Notre intention n'est pas de supprimer les concours. Nous voulons au contraire les multiplier, mais nous voulons substituer le concours largement ouvert au concours jusqu'ici trop restreint.

Il y a là, Messieurs, tout un ensemble de questions que nous discuterons dans le conseil supérieur de l'École des beaux-arts, et j'ai la ferme confiance que, n'ayant tous en vue que le bien, nous réaliserons facilement et d'un commun accord une réforme dont plus d'un des artistes éminents qui m'entourent a déjà signalé la nécessité et l'urgence.

Et puisque je parle de ces hommes qui sont la gloire de notre école nationale, de ces maîtres qui, au jour où la fortune nous trahissait sur d'autres champs de bataille, nous réservaient cette suprême consolation de conserver intacte la suprématie de la France dans le domaine de l'art, je veux dire encore que je n'aurais pas volontiers délégué le privilège qui me vaut aujourd'hui d'honorer à côté d'eux cette grande vertu de notre société démocratique, l'amour du travail, et l'amour du travail dans son expression la plus haute, la plus pure, la plus française.

LES INDUSTRIES D'ART (1)

Le jeudi 5 janvier, à dix heures, a eu lieu au Conservatoire des arts et métiers la première réunion de la commission d'enquête sur la situation des ouvriers et des industries d'art, instituée par un décret du 25 no-

(1) Voir le décret instituant une commission d'enquête sur la situation des ouvriers et des industries d'art (pages 106 et 107).

vembre dernier. M. Antonin Proust, ministre des arts, a ouvert la séance par le discours suivant :

Messieurs,

Je vous remercie d'avoir bien voulu me prêter le concours de votre expérience et de vos lumières dans l'œuvre que le gouvernement de la République a entreprise en faveur de nos ouvriers et de nos industries d'art.

Cette œuvre comporte deux opérations distinctes : rechercher d'abord avec sincérité les causes du mal dont il serait puéril de vouloir se dissimuler l'étendue ; apporter ensuite le remède à ce mal sans négliger aucun des côtés de la question.

Je dis qu'il serait puéril de vouloir se dissimuler l'étendue du mal.

Et, en effet, nous sommes avertis depuis longtemps que nos industries d'art doivent sérieusement compter avec la concurrence étrangère. Voilà près d'un demi-siècle que partout, non seulement en Europe, mais de l'autre côté de l'Atlantique, il y a plus d'un membre de cette commission qui pourrait en témoigner, l'on a compris que l'art est l'âme de l'industrie et que l'une ne peut asseoir son crédit qu'en ayant largement recours à l'autre.

Dès 1826, le directeur de l'école de la Martinière à Lyon, après avoir très éloquemment démontré l'évidence de cette proposition, disait en s'adressant aux ouvriers lyonnais : « Ce qui m'effraie, c'est que les succès que nos rivaux attendent de leurs efforts dans un avenir prochain leur donnent une ardeur chaque jour croissante, tandis que les avantages du présent nous inspirent une sécurité chaque jour plus dangereuse. » Une telle crainte était à ce moment déjà justifiée.

Mais, à part quelques rares clairvoyants, nul ne songeait à s'émouvoir. On disait même volontiers que, s'il se faisait quelques progrès dans les industries artistiques de l'étranger, ces progrès étaient dus à l'intervention d'artistes français, ce qui a été vrai quelque temps, ce qui a cessé d'être vrai le jour où les étrangers ont su mettre à profit l'exemple donné par les maîtres, comme nous avions nous-mêmes tiré parti au XVIIe siècle des exemples qui nous venaient de l'Italie et des Flandres.

Ce n'est qu'au lendemain de l'Exposition universelle de 1851 que l'on a commencé à concevoir de sérieuses inquiétudes et, il faut le dire à l'honneur de l'initiative privée dans ce pays, à dater de ce moment on s'est groupé, uni, associé, on a créé cette grande et utile Société de l'Union centrale, on a constitué les syndicats, ouvert des écoles, institué des musées. Mais c'est presque vainement qu'on a appelé l'Etat à introduire dans les établissements dont il dispose les méthodes raisonnées et pratiques, et à créer les institutions qui nous font encore défaut.

Un instant, après l'Exposition universelle de 1878, on a pu croire que le très patriotique projet de l'honorable M. Teisserenc de Bort, qui consistait à utiliser les bâtiments du Champ-de-Mars pour l'installation de musées et d'écoles, serait accepté ; mais ce projet a été abandonné.

Dans le rapport que j'ai eu l'honneur d'adresser au sujet des industries d'art à M. le président de la République, j'ai indiqué que, forts des leçons de l'expérience, nous étions dès aujourd'hui en mesure de présenter au Parlement un projet de loi qui permettra de constituer, de fortifier et de développer l'enseignement des principes élémentaires et généraux de l'art dans les écoles spéciales ou non spéciales sur lesquelles peut s'exercer l'action directe ou non directe de l'Etat.

J'ai le ferme espoir que, pour réaliser cette réforme qui exigera des sacrifices importants, nous serons secondés par le Parlement.

Mais, à côté de cette réforme immédiatement réalisable, il y a les réformes qui peuvent nous être suggérées par l'enquête que nous nous proposons d'entreprendre.

Dans ce même rapport auquel je viens de faire allusion, j'ai cru devoir insister sur le caractère de cette enquête, qui a en réalité pour objet l'étude des modifications apportées dans les conditions du travail appliqué à l'une des branches les plus importantes de notre activité nationale, par les modifications introduites dans notre organisation sociale.

Aussi longtemps, en effet, que nous avons eu le régime des corporations, qui a été supprimé comme incompatible avec la conception de notre état politique, c'est l'enseignement par l'apprentissage qui a prévalu dans nos industries et particulièrement dans nos industries d'art, c'est-à-dire l'enseignement limité à un petit nombre d'élèves, mais transmis avec un accent très personnel. A ce régime des corporations a succédé le régime du patronage, et si la fabrication rapide et à bon marché a trouvé une impulsion inouïe jusque-là, et d'ailleurs salutaire à certains points de vue, dans ce régime qui mettait à sa disposition, outre de larges ressources pécuniaires, des instruments nouveaux, cette fabrication a gravement atteint le travail purement manuel et presque complètement sacrifié la personnalité de l'ouvrier.

Par la division du travail poussée jusqu'à l'infini, il est arrivé que le plus grand nombre des ouvriers attachés à la confection d'un objet n'en connaissaient jamais qu'une seule partie et n'avaient point la notion de son ensemble.

De plus, ceux qui avaient non seulement cette notion de l'ensemble, mais qui pouvaient revendiquer l'honneur de sa composition, se trouvaient le plus souvent fustrés de la responsabilité de leur œuvre dans nos expositions publiques et n'étaient admis à participer aux récompenses que sous ce titre mal défini de coopérateurs.

Je crois, Messieurs, qu'il nous est possible de remédier à ces deux graves inconvénients en donnant dans nos écoles spéciales, ainsi que cela est déjà fait dans les écoles organisées par le syndicat de la bijouterie, ces notions d'ensemble qui sont indispensables pour former des ouvriers complets.

Je crois encore qu'en inaugurant des expositions où l'œuvre devra porter le nom du véritable auteur, sans préjudice des expositions où seront appelées à se manifester les grandes entreprises, nous ferons renaître les responsabilités, et, par suite, l'émulation si nécessaire entre ceux qui sont pour la plus large part les auteurs de notre prospérité industrielle.

C'est en honorant le travail que les démocraties s'honorent elles-mêmes, et c'est dans cet esprit que j'ai eu l'honneur de vous convier à une enquête sur la branche du travail national qui présente l'intérêt le plus réel et le plus urgent.

Comment procéderons-nous à cette enquête, Messieurs ? Je vous propose à cet égard de vous diviser en sous-commissions qui se partageront la tâche en se répartissant les villes industrielles ou les différentes industries.

Pour couvrir les frais de cette enquête, je vous ouvrirai, sur le chapitre de l'enseignement technique, un crédit qui vous permettra de vous munir de sténographes et de recueillir fidèlement les dépositions des intéressés.

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

ADMINISTRATION CENTRALE

6 décembre.

M. Dumont, directeur de l'enseignement supérieur au Ministère de l'Instruction publique et des Cultes, est nommé conseiller d'État en service extraordinaire, en remplacement de M. Zévort. (*Décret.*)

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

ÉLECTIONS

La Commission prévue à l'article 12 du décret du 16 mars 1880, portant règlement d'administration publique pour les élections au Conseil supérieur de l'instruction publiqne, s'est réunie le jeudi 15 décembre 1881, au Ministère de l'Instruction publique, sous la présidence de M. le Vice-Recteur de l'Académie de Paris.

Elle a constaté que les élections de l'Institut, de l'École polytechnique et du Conservatoire des arts et métiers avaient été régulièrement faites.

Ces établissements ont élu :

L'Institut de France, M. Victor Duruy, en remplacement de M. Charles Giraud;

L'École polytechnique, M. Moutard, en remplacement de M. le colonel Laussédat;

Le Conservatoire des arts et métiers, M. le colonel Laussédat, en remplacement de M. Hervé-Mangon.

La Commission a ensuite procédé au dépouillement ainsi qu'au recensement des votes des scrutins qui ont eu lieu pour l'élection d'un représentant des Facultés de médecine et pour l'élection d'un représentant des Facultés des sciences.

Ce double scrutin a donné les résultats suivants :

FACULTÉS DE MÉDECINE

Électeurs inscrits, 230; votants, 181.
Majorité absolue, 91.

Ont obtenu :

MM.	Béclard. . . . . (élu)	98	voix.
	Chauveau.	13	—
	Lacassagne..	11	—
	Divers bulletins nuls..	59	—

FACULTÉS DES SCIENCES

Électeurs inscrits, 153; votants, 137.
Majorité absolue, 69.

Ont obtenu :

MM.	de Lacaze-Duthiers. . . . . (élu)	71	voix.
	Wurtz..	54	—
	Divers..	12	—

Le Président de la République française,
Sur le rapport du Ministre de l'Instruction publique et des Cultes,
Vu l'article 3 de la loi du 27 février 1880;
Vu les vacances qui se sont produites dans la section permanente du Conseil supérieur de l'instruction publique,

Décrète :

Article premier. — Sont nommés, pour une période qui prendra fin le 11 mai 1884, membres de la section permanente du Conseil supérieur de l'instruction publique :

MM. Duruy, représentant de l'Institut (Académie des sciences morales et politiques).
Drumel, représentant des Facultés de droit.
Béclard, représentant des Facultés de médecine.

Art. 2. — Le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 17 décembre 1881.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes,

PAUL BERT.

15 décembre.

Conseil supérieur. — M. Foncin, directeur de l'enseignement secondaire, est autorisé à prendre séance, avec voix consultative, au Conseil supérieur et à la section permanente pour les affaires qui concernent l'enseignement secondaire.

CIRCULAIRE RELATIVE AUX LIVRES CLASSIQUES

Paris, le 10 décembre 1881.

Monsieur le Recteur,

En vous transmettant, le 13 octobre dernier, pour chacun des lycées et collèges de votre ressort, un exemplaire du nouveau catalogue des livres classiques, mon honorable prédécesseur vous faisait remarquer que l'Administration se bornait à recommander les ouvrages sans les imposer aux choix des professeurs.

Il m'a paru désirable de rentrer plus largement encore dans les vues exprimées par le Conseil supérieur, et de laisser aux professeurs une liberté entière, non seulement en ce qui concerne les livres classiques, mais encore les ouvrages destinés à être donnés en prix ou placés dans les bibliothèques de classe ou d'étude. J'ai décidé, en conséquence, que les professeurs pourraient librement choisir ces livres et ouvrages, aussi bien en dehors du catalogue récemment publié par la commission des livres que dans ce catalogue même, et qu'ils n'auraient plus à motiver leurs choix, comme l'indiquait la circulaire du 13 octobre 1881.

Je désire toutefois que, dans chaque établissement, ces choix soient faits, à l'avenir, en assemblée de professeurs. Je retiens seulement le droit établi par les articles 4 et 5 de la loi du 28 février 1880, d'interdire, après avis de la section permanente pour les établissements publics, et du Conseil supérieur pour les établissements privés, les livres contraires à la morale, à la Constitution et aux lois.

Je vous prie de vouloir bien donner sans retard connaissance de ces dispositions à MM. les proviseurs et principaux de votre académie, en les invitant à les communiquer immédiatement à l'assemblée des professeurs.

Le Ministre de l'Instruction publique
et des Cultes,
PAUL BERT.

LICENCE ÈS SCIENCES NATURELLES

Paris, le 12 décembre 1881.

Monsieur le Recteur,

Les épreuves de la licence ès sciences naturelles sont réglées par le décret du 15 juillet 1877.

Je vous prie d'inviter la Faculté des sciences de votre ressort académique à examiner les questions suivantes :

1° Y a-t-il lieu de diviser la licence ès sciences naturelles en plusieurs licences?

2° Les licences spéciales devraient-elles avoir une partie commune?

3° Quelle que soit la solution de la deuxième question, combien de licences spéciales devraient être instituées et de quelle façon les matières de l'enseignement des sciences naturelles y seraient-elles distribuées?

4° Dans quelle mesure et dans quel sens devraient être modifiés les programmes du 15 juillet 1877?

Le Ministre de l'Instruction publique
et des Cultes,
PAUL BERT.

AGRÉGATION DES FACULTÉS

Paris, le 16 décembre 1881.

Monsieur le Recteur,

Les agrégés attachés aux Facultés de droit sont souvent chargés, en quelques années, d'enseignements de natures très différentes : droit civil français, droit romain, économie politique, par exemple.

Quand ensuite arrive le moment où, par l'ancienneté et le mérite des services, ils doivent être appelés à une chaire magistrale, il n'est pas rare qu'ils soient présentés pour la première chaire qui devient vacante, lors même qu'elle appartient à un ordre d'études dont ils ne se sont pas occupés spécialement. Cette manière de procéder est tout à fait contraire aux usages suivis dans les autres Facultés, où des préférences et une préparation particulière désignent les candidats à l'enseignement qu'ils se proposent de donner. Je vous prie de soumettre à la Faculté de droit de votre ressort académique les questions suivantes :

1° Y a-t-il inconvénient à charger successivement un agrégé d'enseignements différents? S'il y a inconvénient, dans quelle mesure et avec quelle restriction cette manière de faire pourrait-elle être maintenue?

2° Quels seraient les avantages d'un règlement qui diviserait les candidats aux chaires de droit en catégories spéciales?

3° Quelles devraient être ces catégories?

4° Par quels moyens, soit en modifiant l'agrégation, soit en prenant toute autre mesure, pourrait-on assurer aux chaires de droit des profes-

seurs qui auraient une préparation toute particulière à l'enseignement dont ils seraient chargés?

Ces questions n'ont d'autre objet que de faciliter une étude d'ensemble des réponses que feront les Facultés; elles ne doivent en rien limiter les délibérations, qui ne sauraient être ni trop complètes, ni trop détaillées.

Le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes,

PAUL BERT.

COMMISSION DE PUBLICATION DES DOCUMENTS RELATIFS A L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes,
Vu l'arrêté en date du 28 novembre 1881,

Arrête :

Article premier. — M. Carnot, sénateur, est nommé vice-président de la Commission instituée au Ministère de l'Instruction publique pour la recherche et la publication des documents relatifs à l'histoire de l'instruction publique de 1789 à 1808.

Art. 2. — M. Édouard Charton, sénateur, est nommé membre de ladite Commission.

Fait à Paris, le 20 décembre 1881.

PAUL BERT.

AGRÉGATION PRÈS LES FACULTÉS DE MÉDECINE

Paris, le 23 décembre 1881.

Monsieur le Recteur,

Le concours pour l'agrégation près les Facultés de médecine a donné lieu à d'assez nombreuses controverses. On a surtout insisté sur le temps, parfois très long, qu'un certain nombre de candidats sont obligés de passer hors de leur résidence habituelle, sur les changemeuts qui pourraient être apportés à plusieurs épreuves de manière à en augmenter la valeur. Je suis disposé à étudier avec soin ces diverses questions; mais tout d'abord, il me paraît nécessaire d'appeler les Facultés à en délibérer.

Sans vouloir en rien ni limiter la discussion, ni empêcher tous les systèmes de se produire, je crois devoir indiquer quelques-unes des idées qui m'ont été soumises et inviter les Facultés à les examiner dans l'ordre qui est marqué ci-dessous, pour qu'il soit plus facile de comparer les opinions opposées.

1° Les épreuves préparatoires pourraient-elles être ramenées (l'appréciation des titres antérieurs des candidats restant toujours un des éléments principaux de l'admissibilité) à des compositions écrites, et quelles devraient être ces compositions?

Si ces compositions paraissaient être suffisantes, elles pourraient être faites au chef-lieu de chaque académie : il serait facile de les imprimer, comme cela se pratique pour l'agrégation de droit. Le candidat qui n'habiterait pas la ville où siègerait le jury ne serait obligé de quitter sa résidence que pour les épreuves définitives.

2° Quelle est la valeur de la thèse dans le concours d'agrégation? Doit-

elle être maintenue, modifiée ou supprimée? Doit-elle être remplacée par une autre épreuve? et, dans ce cas, quelle serait cette épreuve?

3° L'argumentation doit-elle être maintenue?

4° Quels moyens pratiques pourraient être employés pour diminuer le temps que chaque candidat doit donner aux épreuves définitives, sans affaiblir ces épreuves?

Il ne s'agit en aucune manière de rétablir les agrégations locales, mais de favoriser le recrutement du corps de l'agrégation, en faisant disparaître, dans la mesure du possible, les obstacles qui empêchent un certain nombre de jeunes gens de se faire inscrire; il s'agit surtout d'élever le niveau du concours en améliorant les épreuves qui peuvent être utilement modifiées.

Le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes,

Paul Bert.

DÉCRET

RELATIF A L'INSTRUCTION RELIGIEUSE DANS LES LYCÉES ET COLLÈGES

Le Président de la République française,

Sur le rapport du Ministre de l'Instruction publique et des Cultes,
Le Conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Décrète :

Article premier. — Dans les établissements publics d'instruction secondaire, le vœu des pères de famille sera toujours consulté et suivi en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'enseignement et aux exercices religieux.

Art. 2. — L'instruction religieuse sera donnée, par les ministres des différents cultes, dans l'intérieur des établissements, en dehors des heures de classe.

Art. 3. — Sont et demeurent abrogées les dispositions contraires au présent décret.

Art. 4. — Le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 24 décembre 1881.

Jules GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes,

Paul Bert.

COMMISSION D'ENQUÊTE SUR LA SITUATION DES OUVRIERS ET DES INDUSTRIES D'ART

Le *Journal officiel* publie le rapport suivant adressé au Président de la République par le ministre des arts :

Monsieur le Président,

L'attention du gouvernement a été depuis longtemps appelée sur la situation de nos ouvriers et de nos industries d'art. Dans les rapports présentés au nom des différentes sections françaises à l'issue de chacune des Expositions universelles qui ont eut lieu depuis trente ans, les hommes

les plus autorisés ont constaté que non seulement l'insuffisance des moyens d'enseignement était un obstacle au développement de nos industries artistiques, mais que la substitution de la machine-outil au travail purement manuel et les conditions faites aux ouvriers par l'extension du régime du patronage étaient également de nature à nuire à ce développement.

En ce qui concerne l'amélioration des moyens d'enseignement, je me propose, Monsieur le Président, de présenter au Parlement, dès l'ouverture de la session, à côté d'un projet de loi qui déterminera les exigences et fixera les méthodes de l'enseignement des arts, un autre projet de loi qui confondra dans une même organisation toutes nos écoles d'art, depuis les écoles dites des beaux-arts, jusqu'aux écoles primaires où, d'accord avec mon collègue de l'instruction publique, j'ai l'intention d'introduire l'obligation de l'enseignement des principes généraux et élémentaires du dessin.

Mais, en même temps que ces projets seront soumis à l'approbation des Chambres, je crois, Monsieur le Président, qu'il est utile d'instituer une commission qui puisse apporter au Parlement les résultats d'une enquête loyale et complète sur la situation de nos ouvriers et de nos industries d'art. Cette commission serait présidée à Paris par le ministre, et dans les départements par les préfets. Les maires et les présidents des chambres de commerce en feraient partie de droit.

Elle recueillerait fidèlement les dépositions de tous ceux qui sont intéressés à voir élucider une question qui intéresse à un si haut degré la prospérité de la France. Et c'est sur les conclusions de cette enquête que le gouvernement pourrait indiquer les mesures législatives et administratives qu'il y aurait lieu de prendre dans l'intérêt commun.

J'ai donc l'honneur, Monsieur le Président, de soumettre à votre approbation le projet de décret suivant en vous priant d'agréer l'hommage de mon profond respect.

Le Ministre des Arts,
ANTONIN PROUST.

A la suite de ce rapport, le *Journal officiel* publie un décret rendu sur les conclusions conformes du ministre, et aux termes duquel il est institué une commission d'enquête sur la situation des ouvriers et des industries d'art.

Sont nommés membres de cette commission :

MM. Corbon, Charton, Teisserenc de Bort, Testelin, Tolain, Hébrard, Claude, Scheurer-Kestner et Millaud, sénateurs.

MM. Nadaud, Lockroy, Ballue, Naquet, Guillot, Floquet, de Heredia, Dreyfus, Viette, Giroud et Dusolier, députés.

MM. Murat, Hattat et Cernesson, conseillers municipaux de la ville de Paris.

M. Dutert, directeur de l'enseignement au ministère des arts.

M. Laussédat, directeur du Conservatoire des arts et métiers.

M. Dubois, directeur de l'Ecole nationale des beaux-arts.

M. Lauth, directeur de la manufacture de Sèvres.

M. Darcel, directeur de la manufacture des Gobelins.

M. Bouilhet, membre du comité de l'Union centrale des arts décoratifs.

MM. Vachon et Fourcaud, publicistes.

M. Régamey, artiste peintre.

La commission se réunira à Paris, sous la présidence du ministre des arts, et les sous-commissions désignées par la commission se réuniront dans les départements, sous la présidence des préfets.

Les maires et les présidents des chambres de commerce des villes où se réuniront les sous-commissions de la commission d'enquête seront membres de droit desdites sous-commissions.

BIBLIOGRAPHIE

Le 25 octobre 1881, M. Charles Dejob a soutenu devant la Faculté des lettres de Paris deux thèses pour le doctorat. La thèse latine a pour titre : De Renato Rapino ; et la thèse française : Marc-Antoine Muret, *un professeur français en Italie dans la seconde moitié du* XVI[e] *siècle*.

Il arrive presque toujours que le choix des deux sujets, malgré leurs différences, révèle une même idée dont le candidat est préoccupé ou prévenu ; et que la manière de les traiter, l'un en latin, l'autre en français, est la même, et met en lumière les mêmes qualités ou les mêmes défauts de son esprit. Ces deux ouvrages sont comme une double épreuve de sa physionomie littéraire.

M. Dejob pense qu'il y a des personnages de second ordre qui peuvent servir de types pour représenter une époque, une classe d'hommes, une compagnie célèbre ; et que leur figure, moins saillante que celle des hommes éminents, est par cela même plus propre à donner une idée juste des caractères communs de la collection à laquelle ils appartiennent. Offrant peu de traits d'une individualité très marquée, ils n'ont, pour ainsi dire, que des traits généraux : ils s'appellent *Légion*.

C'est d'après cette théorie assez spécieuse, sinon très solide, qu'il a entrepris de faire le portrait d'un Père jésuite dans la première moitié du règne de Louis XIV ; et celui d'un professeur public dans la seconde moitié du XVI[e] siècle. Le type du genre est, d'une part, le P. René Rapin, et de l'autre M.-Antoine Muret.

On aurait bien le droit de demander à l'auteur s'il a d'abord conçu l'idée générale, et choisi ensuite le personnage qui devait lui servir de type. Car, dans ce cas, il aurait dû procéder du général au particulier ; c'est-à-dire, étudier d'abord le sujet dans son ensemble, et ne présenter l'exemple particulier que comme une preuve de la justesse de ses vues. Or, c'est le contraire qu'il a fait. Ce sont les personnages particuliers qu'il analyse et décrit avec le plus grand soin ; et ce sont les vues générales qu'il omet. En un mot, il s'applique à faire connaître le P. Rapin et Muret ; mais il s'étend fort peu autour d'eux. Il laisse au lecteur la peine de faire les généralisations que l'auteur a dans l'esprit et de rechercher les faits qui seraient nécessaires pour concevoir des idées d'ensemble.

On peut dire que la méthode de M. Dejob est exacte et timide. En dépit de l'étendue de ses pensées, il circonscrit scrupuleusement son sujet, et n'en sort pas. Il ne veut dire que ce dont il est sûr. Il compose des monographies qui n'ont ni introduction ni conclusion. Voulez-vous connaître Rapin ? Voulez-vous connaître Muret ? Les voici : mais ne demandez rien de plus. Et pourtant cherchez dans les notes et dans les appendices : vous y trouverez souvent ce qui manque dans le livre.

C'est un personnage intéressant que ce P. Rapin. M. Dejob a fait bonne justice de sa renommée de poète latin : son fameux poème des *Jardins* est un mélange de plagiat et d'esprit, de finesse et d'impertinence : c'est un vrai modèle de la poésie latine des jésuites. L'éloquence latine de Rapin et de la célèbre Compagnie est également appréciée avec

justesse. L'historien trop partial et trop peu scrupuleux du jansénisme n'est pas non plus flatté, et ne méritait pas de l'être.

Mais la partie la plus piquante de cette étude est celle où l'auteur cherche à débrouiller le rôle que ce jésuite un peu poète, un peu prédicateur, un peu historien, quelque peu critique; mais surtout élégant, aimable et mondain, pouvait jouer dans le monde, où il était commensal de grandes maisons, et entre autres de celle des Lamoignon, confident d'une foule d'intrigues, directeur de consciences aristocratiques, très aristocrate lui-même; et probablement chargé par sa Compagnie de négociations secrètes et subtiles pour assujétir les grands aux intérêts de la Société de Jésus. Toute cette diplomatie occulte serait bonne à connaître; et l'on regrette que M. Dejob se contente d'y jeter des lueurs, et n'entre pas davantage dans le détail. Quant à la part qu'il lui plaît d'attribuer au P. Rapin dans le progrès de la critique littéraire et dans les idées que Fénelon exprima plus tard, M. Dejob paraît bien généreux envers son héros, et lui attribue, à ce qu'il semble, plus d'originalité qu'il n'est juste de lui en accorder.

Toutes ces choses étaient difficiles à dire en latin. M. Dejob a été gêné par la langue dont il se servait. Il a pris le parti d'émailler son latin de citations françaises, qui n'y font pas un heureux effet. Quant aux noms propres, il les a tantôt laissés en français, tantôt latinisés d'une manière arbitraire. Il faudrait cependant prendre un parti. Il y a des sujets qui ne sont pas bien trouvés pour une thèse latine. Mais si l'on a eu le malheur de s'engager témérairement dans de grandes difficultés, il faut redoubler d'efforts pour s'en tirer avec honneur. La thèse doit paraître écrite en latin : c'est la première règle.

La thèse français sur *Marc-Antoine Muret* est un travail considérable. L'auteur n'a pas épargné ses peines ni ses dépenses. Il a voyagé en Italie; il a fouillé les archives; il a rapporté beaucoup de documents inédits, dont quelques-uns sont précieux.

C'était en effet l'enseignement et la vie de Muret en Italie qui formait la partie la plus neuve de cette étude; et le sous-titre indique bien le dessein de l'auteur. Ce n'est pas que l'intérêt ni les recherches manquent dans la partie de la vie de Muret qui s'est écoulée en France. La première portion de sa carrière excite la curiosité à plus d'un titre. L'état de l'enseignement public en France vers le milieu du XVIe siècle; l'organisation et les maîtres du célèbre collège de Guienne, dans le temps même où Michel de Montaigne y faisait ses études; l'éclosion à cette même heure du groupe poétique de la Pléiade; l'amitié et l'émulation de Muret avec Ronsard et ses étoiles subalternes; les fautes de jeunesse du héros, ses hontes et ses malheurs; tout cela pouvait donner et a donné lieu à des chapitres instructifs.

Mais, c'est lorsque Muret, forcé de fuir sa patrie, trouve un refuge en Italie, que le grand intérêt commence, et qu'on entre, grâce aux recherches de M. Dejob, dans un monde inexploré. L'enseignement public avait baissé en Italie : ce fut un Français qui le releva. Les grands philologues du temps de la Renaissance italienne avaient laissé la place à de simples érudits : Muret ranima l'enseignement en portant dans les chaires italiennes les méthodes françaises de Cujas et de Ramus. Devenu professeur à Padoue, dans cette grande Université où Michel L'Hospital avait appris à penser librement, il dut à la protection du gouvernement de Venise sur cette Université, qui lui était si chère, la liberté d'enseigner à sa guise.

Ses aventures d'ailleurs sont nombreuses, trop nombreuses, ainsi que ses changements de résidence. Il se rend tristement suspect pour ses mœurs; il quitte Padoue pour Ferrare, Ferrare pour Rome. Professeur illustre, il devient une manière de personnage politique, parce qu'il prononce des harangues officielles dans de grandes occasions. Il est en relation avec les savants de l'Europe; il a des querelles; en un mot, il mène la vie agitée, brillante, retentissante d'un érudit du XVIe siècle.

Mais, en somme, quels services a-t-il rendus aux sciences qu'il a enseignées? Novateur de second ordre, il a professé l'éloquence, le droit, la philosophie, la philologie. Il n'est qu'un brillant disciple et un éloquent propagateur de doctrines et de méthodes. Mais il a été doué du talent d'écrire; et c'est là seulement ce qui rend ses ouvrages durables. C'est une grande renommée, ce fut presque une puissance : il reste de lui des modèles de latinité.

M. Dejob, dans la soutenance de ses thèses, a dû subir de nombreuses objections, exprimées parfois avec une certaine vivacité. C'est peut-être en y répondant qu'il s'est fait le plus d'honneur; et sans rabaisser le mérite de ses thèses, on peut dire que sa parole l'a fait estimer encore plus que sa plume et que ses recherches si louables. Rarement on a entendu à la Sorbonne une réplique aussi aisée, aussi vaillante; une facilité et une élégance d'improvisation aussi soutenue durant deux longues séanes. Il a dit plus de choses qu'il n'en avait écrit; et il les a très bien dites.

La Faculté a témoigné le grand cas qu'elle faisait de cette épreuve en déclarant M. Dejob docteur *à l'unanimité*.

L. CROUSLÉ.

Leçons de Psychologie appliquée à l'Éducation, par H. Marion, professeur de philosophie au lycée Henri IV, membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique. — Paris, A. Colin, édit., 1882, in-12, 538 pages.

Je ne sais rien de plus utile à la fois et de plus exquis qu'un livre élémentaire composé par un écrivain d'un esprit élevé et d'un noble talent. L'ouvrage de M. Marion a ce mérite et cet attrait. L'auteur, qui professe à l'École normale supérieure d'institutrices de Fontenay-aux-Roses la psychologie et la morale appliquées à l'éducation, publie cette année la première partie de son cours, les *Leçons de Psychologie*; il annonce pour l'an prochain les *Leçons de Morale*.

Il est très intéressant d'étudier comment M. Marion, avec son esprit philosophique si fin et si pénétrant, a compris, sous le double rapport de la forme et du fond, la méthode de son ouvrage. Dans la préface, il se défend avant tout d'avoir voulu faire un manuel. Son livre a un double objet : « Avant tout, compléter par des études philosophiques élémentaires, mais de bon aloi, la culture générale des instituteurs; en second lieu, les faire remonter aux sources vives de la pédagogie et leur apprendre à trouver, dans des connaissances théoriques, solides et élevées, la raison des règles pratiques. Pour ces deux fins, de sèches notions de manuel ne sont d'aucun usage; un enseignement véritable est nécessaire, ample et clair, simple à dessein, familier à l'occasion et autant que possible vivant. » Voilà pour le fond, et, pour la forme, nous n'avons trouvé nulle part les imperfections que M. Marion se reproche, on serait tenté de dire avec des coquetteries de jolie femme qui appellent un compliment. On ne remar-

que guère que ce sont les rédactions mêmes des élèves de Fontenay qui ont fait la base de la publication. Et cela est tout à la louange du professeur qui a su si bien se faire écouter, se faire comprendre de son auditoire, et qui a rencontré dans ses improvisations de chaque jour des expressions si heureuses, des formules si nettes et si vivantes.

Ce n'était pas chose aisée de parler psychologie à des femmes. Heureusement M. Marion entreprenait sa tâche en optimiste, convaincu que la philosophie passe à tort, aux yeux de ceux qui n'en connaissent que le nom, pour une étude abstruse et rebutante. Aussi n'a-t-il pas craint d'entrer dans le vif des questions, tout en se tenant au niveau de son auditoire (d'ailleurs fort intelligent et plein de bonne volonté, à ce qu'on assure). Il a abordé de front les problèmes les plus difficiles, il s'est placé sans hésitation sur le terrain de la science contemporaine, et a fait part à son public des derniers résultats de la critique. Il y a des chapitres entiers sur les rapports de la psychologie et de la physiologie, sur l'influence de l'hérédité, sur la variabilité des instincts et l'hypothèse transformiste, sur la discussion du fatalisme et du déterminisme physique et psychologique. Dans l'exposé de ces doctrines dont les conséquences morales sont si graves, M. Marion observe en général une grande réserve. Il distingue soigneusement ce qui lui paraît acquis à la science et ce qui reste pour lui à l'état d'hypothèse. Par exception, il se montre sévère pour certaines théories, ainsi du matérialisme qu'il qualifie de doctrine « grossière et chimérique, la moins prouvée et la moins probable des théories métaphysiques ». Mais le plus souvent il se contente d'exposer le pour et le contre en présentant plutôt qu'en imposant son opinion. Voici par exemple comment il résume ses développements sur les rapports de la psychologie et de la physiologie : « Quels que soient les liens du corps et de l'âme, on ne pourra jamais prouver que les fonctions du corps soient causes des opérations de l'âme. Tout se passerait de même si les fonctions du corps étaient non les causes, mais les conditions et les instruments de la vie morale. Regardons les choses à ce point de vue et, libres de préoccupations métaphysiques, étudions les faits tels qu'ils s'offrent à nous. » M. Marion, en moraliste sévère, ne manque jamais de faire suivre l'exposé de ses théories philosophiques des préceptes et règles de conduite qui s'en déduisent naturellement. Par exemple sur l'influence de l'hérédité : « Il est hors de doute que certaines aptitudes morales et intellectuelles acquises par les parents se transmettent aux enfants aussi sûrement que les instincts généraux et les qualités spécifiques. On transmet à ses descendants non seulement les facultés, mais, jusqu'à un certain point, le germe de ses habitudes... Si cela est, on voit les conséquences. Les parents tiennent dans leurs mains, en partie du moins, les dispositions morales et par suite le sort de leurs enfants. »

Un des caractères originaux du cours de M. Marion à l'École de Fontenay, et par conséquent de son ouvrage, c'est l'*application* de la psychologie à l'éducation. Dans la préface et dans le premier chapitre, l'auteur démontre que la psychologie, aussi bien que la morale, a un rapport particulièrement étroit avec la pédagogie. « La morale fixe l'idéal vers lequel doit tendre l'éducation, la psychologie nous fait connaître le jeu naturel de nos facultés intellectuelles et morales, ce qui est la première condition pour en diriger le développement. » Dans le cours de l'ouvrage, chaque fois que l'occasion se présente, l'auteur tire du sujet qu'il vient de traiter

des conclusions pédagogiques à l'usage de ses élèves. Par exemple, dans la quatrième leçon, il s'est longuement étendu sur l'influence de chaque faculté sur les autres. Il tire cette conclusion pédagogique : « Le but de l'éducation sera de développer à la fois et le plus possible les trois facultés. L'éducateur doit surtout se proposer d'amener l'enfant au point où, de lui-même, il agira le mieux qu'il se peut, et manifestera par sa conduite une divine harmonie intérieure. » D'ailleurs, en dehors même de ces conclusions pédagogiques, M. Marion, en parlant psychologie, est amené par la nature même du sujet à parler en même temps éducation. Il suffit de mentionner les chapitres sur l'amour du vrai et sur le mensonge, sur le beau, sur le sentiment religieux, sur l'imagination, sur la mémoire, sur le plaisir de l'effort, sur l'attention (qui, au point de vue pédagogique, méritait à notre avis de retenir plus longtemps l'auteur), sur la puissance éducative des sciences naturelles, à propos de l'induction, sur l'importance des études grammaticales, à propos du langage.

Sur toutes les questions qui touchent à l'éducation, M. Marion cite de préférence et presque exclusivement Herbert Spencer. Il discute notamment avec beaucoup de complaisance ce paradoxe du philosophe anglais, qu'il ne faut rien attendre de l'instruction pour le progrès de la moralité, et cet autre paradoxe corrélatif du premier, qu'il faut laisser le progrès s'opérer de lui-même par la sélection naturelle. M. Marion, qui, avec nos plus grands philosophes contemporains (voir la préface de *Marc-Aurèle*), a, en général, une peur toute scientifique de conclure, combat avec énergie le sophisme de l'auteur de l'*Introduction à la science sociale*. « La théorie de Spencer doit être repoussée comme immorale. Il nous appartient de combattre le plus possible la douleur, de faire la guerre à la misère et au vice. » Cette fois c'est le moraliste qui parle, et sur ces grandes questions de solidarité sociale M. Marion a des convictions très fermes et très arrêtées.

Puisqu'il est question d'Herbert Spencer, nous devons reconnaître que cet auteur, dont nous ne contestons pas la très vaste érudition, n'a guère nos sympathies. Son livre sur l'éducation nous paraît en particulier très surfait. Ses théories sont en général des lieux communs, de ces paradoxes qu'on entend chaque jour dans la conversation. Tout le mérite de l'ouvrage est, à notre avis, dans la forme, dans cette manière nette et vive de poser les questions, en s'appropriant le jargon scientifique à la mode.

Le livre de M. Marion, avec moins de prétentions, est d'une originalité de meilleur aloi. Il a réellement pris possession de ce domaine nouveau qu'il a fait sien du droit de premier occupant; il a réussi à vulgariser, sans les avilir, dans une langue vivante et populaire, des vues très élevées, très personnelles, et son ouvrage est de ceux qu'on aime à consulter, car on sait que l'auteur parle comme il pense et écrit comme il parle, avec une mesure exquise, avec une sincérité parfaite.

Edmond DREYFUS-BRISAC.

Le Gérant : **G. MASSON.**

Paris. — Typ. G. Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 12092.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

CHARLES GRAUX

La Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur a fait une grande perte en la personne de Charles Graux, maître de conférences à la Faculté des lettres et à l'École des hautes études, sous-bibliothécaire à la bibliothèque de l'Université, l'un des directeurs de la *Revue critique, d'histoire et de littérature*, mort à Paris le 13 janvier 1882, à l'âge de vingt-neuf ans.

Les amis, collègues et élèves de Charles Graux se sont entendus pour rendre à sa mémoire un hommage digne du jeune savant. Dans une réunion tenue à la bibliothèque de l'Université, le jeudi 19 janvier, il a été décidé que les travaux qu'il a laissés inédits seront publiés, et qu'en même temps il sera formé un volume de mélanges d'érudition classique, dédié à sa mémoire.

Un comité composé de MM. Gaston Boissier, de l'Académie française, Henri Weil, maître de conférences à l'École normale et directeur-adjoint à l'École des hautes études, Ernest Lavisse, professeur suppléant à la Faculté des lettres, Alfred Croiset, maître de conférences à la Faculté des lettres, Louis Havet, maître de conférences à la Faculté des lettres et à l'École des hautes études, s'est adressé aux maîtres, aux collègues, aux élèves de Graux et à tous les érudits qui l'ont connu, et il a fait appel à leur collaboration. Dans ces mélanges seront admis des travaux d'érudition,

relatifs à l'antiquité grecque et romaine, et traitant de paléographie, de bibliographie, de critique verbale, de grammaire, d'interprétation, de littérature, d'épigraphie, d'institutions, d'archéologie, de mythologie, d'histoire (1).

Charles Graux était un des membres les plus assidus et les plus éclairés de la section des lettres du groupe de Paris. Nul n'y parlait avec plus de compétence que lui de l'enseignement supérieur, parce que personne ne le comprenait et ne le pratiquait avec une idée plus haute et plus exacte des devoirs qu'il impose. M. Lavisse lira à une des prochaines réunions de la section des lettres une biographie de notre confrère, où il retracera l'histoire, qui renferme un grand exemple, de la formation de cet esprit arrivé si vite à la maturité scientifique. La *Revue* publiera cette biographie.

Aujourd'hui nous reproduisons les discours prononcés à Vervins (Aisne), le mercredi 18 janvier, sur la tombe de Charles Graux, par M. Gaston Paris, membre de l'Institut, représentant l'École des hautes études, et par M. Ernest Lavisse, représentant la Faculté des lettres et la Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur.

DISCOURS DE M. GASTON PARIS

MESSIEURS,

Pour la première fois, depuis près de quatorze ans qu'elle est fondée, l'École pratique des Hautes Études voit la mort lui enlever un de ses membres, et le premier coup qui nous frappe est aussi imprévu que cruel. Celui qui a le triste privilège d'inaugurer la série de nos deuils était, hélas! le plus jeune de nous, et déjà cependant, outre le brillant avenir que nous nous en promettions, il avait un passé admirablement rempli. Ses premiers travaux avaient été marqués par une maturité qui, loin de nous, les faisait attribuer à quelque savant dans la force de l'âge, ayant appliqué de longues réflexions à un riche trésor d'observations patiemment accumulées. Nous qui le connaissions, nous aimions en lui une naïveté d'esprit, une candeur de caractère, et comme une fleur de jeunesse qui formaient le plus aimable contraste avec la sévérité de

(1) Le comité demande que ceux qui se proposent de collaborer aux Mélanges, notifient le plus tôt possible leur adhésion, et indiquent en même temps la nature et l'étendue approximative de leur travail. Il prie instamment d'envoyer le manuscrit avant le 15 mars 1882, à M. Louis HAVET, 102, rue de Turenne, Paris.

ses études, la précision de ses raisonnements, la solidité de ses connaissances et la rigueur circonspecte de sa méthode.

Messieurs, la perte que vient de faire l'École des Hautes Études, la France entière l'a faite. Elle sera peu appréciée dans la masse du public ; elle a été vivement sentie dans cette élite intellectuelle qui, en face des nations étrangères, représente vraiment l'âme de notre pays. La valeur d'une nation ne consiste pas seulement dans sa force matérielle ni même dans sa bonne organisation ; il faut qu'elle se montre à la hauteur de toutes les grandes tâches intellectuelles que la civilisation propose, sous peine de déchéance. Les sciences naturelles et historiques sont un des champs où s'exerce la féconde rivalité des peuples modernes et où nous devons avoir à cœur de lutter, sinon de vaincre. Mais ce n'est pas seulement pour l'honneur national qu'il est important de cultiver la science. La discipline sévère et chaste, que les méthodes scientifiques imposent à ceux qui s'y soumettent, pénètre peu à peu, s'ils exercent une impulsion suffisamment puissante, dans l'éducation générale, et développe dans la nation les grandes vertus de l'esprit qui font les peuples nobles en même temps que forts : l'amour constant et désintéressé de la vérité, l'indépendance complète de la pensée joints à la méfiance de soi-même et au respect des autres, la patience, la modestie, l'habitude de se dominer et de se contrôler, le goût de l'ordre et la soumission au devoir. Pour que ces heureux effets se produisent, il faut que les sources supérieures et lointaines d'où ils découlent soit largement et purement alimentées ; il faut que les hautes vocations scientifiques se déclarent parmi les esprits les plus distingués de la nation. C'est ce que nous voyons, depuis quelques années, commencer à se produire en France plus fréquemment, et l'École des Hautes Études, dans le domaine des sciences historiques, a été le principal foyer de cette incubation féconde. Là se forma, sous l'heureuse inspiration d'un ministre ami des études libres et fortes, un jeune bataillon qui ne comptait que des officiers et déjà quelques généraux, et qui devait se recruter à lui-même ses troupes. Chacun de ces aventuriers de la science, qui partaient pleins d'espoir et de courage, avait jeté son dévolu sur quelque coin du vaste territoire historique et philologique. Le plus disputé, à l'origine, n'était pas le domaine de l'antiquité classique. Un maître excellent, M. Tournier, attira bientôt aux plus profondes études sur la langue et la littérature grecques de jeunes esprits curieux : Charles Graux fut un des premiers. Il devait plus tard être adjoint à son maître, et apporter une activité et des espérances toutes

nouvelles dans cette renaissance de la philologie hellénique dans notre pays. Or, Messieurs, il faut le proclamer bien haut, la philologie hellénique, — en prenant ce mot dans le sens d'étude de l'antiquité grecque sous tous ses aspects, — est la base et la condition indispensable de toutes les études sérieuses. Toute science, comme toute philosophie rationnelle et tout grand art, nous vient des Grecs ; ils sont nos vrais pères spirituels, et sans les connaître, on ne peut rien comprendre à l'histoire de la culture européenne. Dites-moi ce qu'une nation sait de grec, et je vous dirai son rang intellectuel et scientifique. C'est pour cela que, entre toutes les morts qui pouvaient nous affliger, celle de Graux est peut-être la plus regrettable. Toute une jeune école d'hellénistes se groupait déjà autour de ses deux chaires de la Sorbonne : nous perdons en lui, avec ce qu'il aurait produit, tout ce qu'il aurait suscité, et nous sommes consternés du vide immense ouvert soudain dans nos espérances, comme un planteur qui, voyant périr en un instant, sous une gelée intempestive, le cep qu'il a fait venir à grands frais, regrette non seulement les grappes qu'il portait déjà, mais les provins nombreux et les riches récoltes qu'il promettait.

Graux, en effet, joignait aux aptitudes du savant et du critique, les dons les plus rares du professeur. Il savait à la fois éveiller, encourager, exciter les vocations et contenir, par des directions précises, par la démonstration claire des difficultés du sujet et des exigences de la méthode, les ardeurs impatientes et les anticipations trop promptes des jeunes imaginations. Il était chéri du groupe d'élèves choisis qui l'entourait, et dont quelques-uns, nous l'espérons, ont assez appris de lui pour que son trop court enseignement n'ait pas été stérile. « Il lui a suffi de quelques années, me disait hier M. Tournier, pour que d'ici à la fin d'une génération la France ne manque pas de paléographes grecs. » Or c'est là une espèce rare, précieuse, difficile à produire, et qui ne réussit pas partout.

La preuve en est dans la valeur européenne que prirent les travaux de Charles Graux. Comme nous fûmes émus en apprenant qu'il dressait, lui Français, le catalogue des manuscrits grecs de Copenhague, la capitale d'un des pays les plus éclairés de l'Europe ! Nous avions si souvent souffert de voir les trésors de nos bibliothèques, négligés par nous, être exploités sous nos yeux indifférents par des étrangers ! Avec quelle joie je recueillis, de la bouche des savants les plus distingués du Danemark, l'expression de leur respect pour cette jeune science qui venait de si loin leur rendre un tel service ! Plus tard, il fit pour les Espagnols l'histoire du

fonds grec de l'Escurial, et tout récemment, à Rome, les conservateurs de la bibliothèque Vaticane soumettaient à sa revision le catalogue des manuscrits grecs de cette incomparable collection. Pour accomplir, dans le peu de jours qu'il avait à sa disposition, cette tâche aussi honorable qu'attrayante, il fit un effort excessif, qui lui a peut-être coûté la vie. Il est mort en combattant, et c'est l'honneur de la France qui profitera de ses travaux.

Mais il n'était pas seulement paléographe. Il avait compris avec une justesse d'esprit parfaite que, notre connaissance de l'antiquité reposant sur des textes, l'établissement aussi exact que possible de ces textes est la base nécessaire de tout autre travail. Mais il savait aussi que la paléographie, la critique des textes, la grammaire même ne sont pour le philologue que des moyens d'atteindre un but bien plus haut et plus important : la connaissance et la compréhension du monde antique, dans toute l'originalité et toute la complexité de sa vie intellectuelle, morale et sociale. Comme les grands philologues français du XVIe siècle, dont il était l'héritier, il ne perdait jamais de vue, dans la plus minutieuse étude des détails, l'œuvre considérée dans son ensemble, et il inspirait à ses élèves, quelque voie particulière qu'ils fussent disposés à suivre, ces vues larges et fécondes, sans lesquelles la science ne mérite que le nom d'érudition, et ne peut prendre une place vraiment importante dans le développement le plus élevé de l'esprit.

Messieurs, Charles Graux me paraît avoir été un représentant excellent de ces populations du Nord de la France auxquelles il appartenait. Il en avait l'intelligence vive et claire, le sérieux relevé de gaieté et d'une pointe de douce ironie, la sincérité naturelle, l'horreur de l'emphase et de l'exagération, ce que j'appellerai l'honnêteté de l'esprit; il en avait la persévérance, la solidité, le caractère ferme et sûr. C'est dans ces qualités éminemment françaises qu'est la plus grande force et le meilleur avenir de notre nation. Nous espérons que, dans chacune des directions où s'exerce son activité, elle compte encore plus d'un homme comme celui qu'elle vient de perdre. Mais dans le domaine qu'il s'était choisi, Graux ne sera pas de sitôt remplacé, et nous pleurons en lui, avec un collègue qui nous était précieux, avec un ami qui nous était cher, un concitoyen dont la France avait droit d'être fière, et qui, semblait-il, pendant de longues années encore, devait la servir et lui faire honneur.

DISCOURS DE M. ERNEST LAVISSE

Je viens, comme compatriote et comme ami, comme collègue et au nom de la Faculté des lettres de Paris, rendre les derniers devoirs à Charles Graux ; mais je suis impuissant à vous dire l'étendue de la perte qu'ont faite les amis de Graux et la science française.

Vous l'avez vu grandir au milieu de vous. Vous avez été les témoins de sa studieuse enfance. Elle était à peine terminée qu'il obtenait sans efforts le double diplôme de bachelier ès lettres et de bachelier ès sciences. Ce fut le premier succès, un succès de la seizième année.

Ses maîtres avaient reconnu qu'il était de ceux qui ne s'arrêtent pas à la première étape.

M. l'abbé Joseph Tourneux et M. l'abbé Magnier, curé de Fontaine, — celui-ci le premier maître de grec du futur helléniste, — dirigèrent d'abord ses études supérieures, et le préparèrent à l'examen de la licence ès lettres. Pendant qu'il suivait leurs leçons, son père, qui cherchait avec une sollicitude remarquablement intelligente la voie où il fallait diriger un fils si bien doué, le conduisit à Paris, où il eut avec un libraire, éditeur de l'École des Hautes Études, une conversation qui fut peut-être décisive pour l'avenir de Charles Graux ; car le libraire conseilla au jeune homme de se consacrer à l'étude de la philologie et d'aller écouter quelques leçons de M. Tournier à l'École des Hautes Études, que M. Duruy venait de fonder. Le conseil fut suivi, et M. Tournier remarqua cet élève de passage qu'il devait bientôt retrouver.

Revenu à Vervins, Charles Graux reprit le cours de ses études et vous le voyiez alors plusieurs fois par jour traverser les rues de la ville, pour se rendre à votre vieux collège ou pour aller s'engager dans la sentier qui le menait au presbytère de Fontaine. Au printemps de 1871, M. Georges Perrot, passant par Vervins, entendit parler de cet écolier qui faisait honneur à sa ville natale. Il voulut le voir et lui conseilla d'aller à Paris pour y suivre les conférences préparatoires à la licence, organisées à l'École des Carmes. Encore une fois le conseil fut suivi, et, peu de temps après qu'il fut entré à cette école, où il retrouva M. Tournier et M. Perrot, Charles Graux obtint le diplôme de licencié ès lettres. C'était à la session de Pâques de l'année 1872. Il avait vingt ans. La seconde étape était franchie.

M. Tournier ne voulut point qu'il s'en tînt là. Trouvant enfin,

au milieu de cette jeunesse où il y avait tant de candidats à des grades et point d'étudiants vrais, ce jeune homme extraordinaire prêt à donner sa jeunesse à la science, il lui proposa de faire de lui son élève privilégié. Pendant trois années, à l'École des Hautes Études, où Charles Graux travaillait déjà alors qu'il était candidat à la licence et élève de l'École des Carmes, M. Tournier vécut avec lui dans la féconde intimité du maître et de l'élève, et déjà l'élève montrait cette sagacité exceptionnelle qu'il faut pour épurer des textes où se rencontrent encore des fautes certainement, mais qui ont passé déjà par les mains des savants les plus illustres depuis quatre siècles. En 1874, Charles Graux était associé à l'enseignement de M. Tournier. Répétiteur de philologie grecque à l'École des Hautes Études, il prenait place parmi les maîtres de l'érudition française : il avait vingt-deux ans ! Au même temps, M. Léon Renier lui demandait de mettre au service de la Bibliothèque de l'Université, où il le voyait si souvent étudier, ses connaissances bibliographiques. Charles Graux n'a jamais refusé un service à la science. Il travailla sous la direction de M. Léon Renier, pour le plaisir de travailler. Il fut ensuite récompensé par une nomination de sous-bibliothécaire. Cependant, maître déjà, il étudiait toujours. Il suivait à la fois les leçons de M. Weil, celles de M. Léon Renier et de M. Foucart sur l'épigraphie ; celles de M. Bréal sur la grammaire comparée. Sur tous ses professeurs, il exerçait la même attraction. Quand M. Bréal le vit disposé à suivre son cours, il choisit à dessein le plus grand nombre de ses exemples dans la langue grecque, et, pendant toute une année, il parla pour lui.

Le moment était venu pour notre ami de travailler par lui-même. En philologue de race, il résolut de s'attaquer à l'inédit. Il demanda une mission en Espagne pour aller y explorer les bibliothèques. Le ministère de l'instruction publique la lui accorda tout de suite. Parti pour un semestre, il demeura onze mois au delà des Pyrénées, onze mois heureux, où il goûta le plaisir des premières recherches personnelles et la joie des premières découvertes. Accueilli admirablement par les professeurs et par les bibliothécaires, en particulier par le bibliothécaire du roi d'Espagne, il fut fêté aussi par plus d'un grand personnage. Un de ceux-ci lui proposa de le présenter au roi. Il accepta, non par vanité, pas même par curiosité de voir de près un roi. Il avait son projet. Il aurait voulut faire profiter la France de quelques-unes des richesses qu'il avait vues. Une lettre que je reçus de lui m'apprit en *post scriptum* ce qui s'était passé pendant l'audience royale : « J'ai vu le roi

« d'Espagne, me disait-il ; je lui ai touché un mot de la question « du prêt des manuscrits à l'étranger. Le roi ne m'a pas paru éloi- « gné d'approuver mes idées. » Avoir vingt-cinq ans, être en Espagne, passer dans ce pays du soleil une année tout employée au travail, demander à ce roi de vingt ans, à peine restauré sur son trône, de s'intéresser à la question du prêt des manuscrits à l'étranger; croire qu'il s'y intéresse, en effet, alors qu'il ne sait pas, sans doute, qu'il a des manuscrits à prêter, n'est-ce pas la marque d'un esprit voué au culte de la science et digne de professer ce culte ?

Pendant ce séjour, Charles Graux découvrit dans la bibliothèque royale deux morceaux grecs inédits. C'était une bonne fortune ; mais le mérite seul sait profiter des bonnes fortunes de cette sorte. Il publia les deux morceaux avec une telle connaissance du sujet et de la langue, qu'après lui, suivant l'expression d'un savant helléniste de l'Académie de Vienne, il ne restait plus qu'à glaner.

L'an d'après, pour ses vacances, Graux s'en allait à Copenhague et à Upsal. Pendant ce voyage, il noua des relations avec les savants illustres des pays du Nord, avec Cobet, vu en passant à Leyde, avec Madwig, à Copenhague. Pour payer, en savant, l'hospitalité qu'il reçut, il offrit à l'Université de Copenhague, pour le 400e anniversaire de sa fondation, le catalogue détaillé de la collection des manuscrits grecs de cette .Université. C'est un volume in-8°, dont l'exécution typographique était hérissée de difficultés : il fut imprimé en six semaines ; notre ami, qui joignait à tant de qualités la promptitude dans le travail, savait faire de pareils tours de force.

Un second voyage en Espagne lui fournit la matière de ses thèses pour le doctorat. Dans la thèse française, il écrivit l'histoire du fonds grec de l'Escurial, c'est-à-dire un chapitre curieux de l'histoire de la Renaissance en Espagne et en Italie. L'abondance des recherches, la précision du détail, la sûreté des informations, la méthode dans la discussion, la clarté dans l'exposition font de ce livre érudit un chef-d'œuvre. Lorsqu'il vint devant la Faculté soutenir ses thèses, ce n'était pas un candidat que nous avions devant nous ; nous lui parlâmes avec les égards que l'on doit à un futur collègue. La Faculté, en effet, avait déjà émis le vœu qu'il lui fût attaché comme maître de conférences. A peine docteur, il recevait une nomination qu'il n'avait pas sollicitée. Tous les honneurs venaient ainsi au-devant de lui.

Il avait été entendu qu'il aurait à la Faculté quelques privi-

lèges; qu'il ne serait point obligé de prendre toute sa part de la besogne des examens, et que les congés dont il aurait besoin pour continuer ses explorations à l'étranger ne lui seraient pas marchandés.

Pendant les dernières vacances, il partit pour l'Italie. Il visita les bibliothèques de Venise, de Milan, de Florence, de Rome et de Naples. Il avait conçu le plan, — peut-être l'avait-il déjà exécuté dans son esprit, — d'un nouveau classement des manuscrits, fait par les dates et les écritures, qui aurait permis de reconstituer les bibliothèques des xe et xie siècles et de reconnaître les sources d'où viennent nos principaux manuscrits. Comme son travail n'était pas terminé avec la fin des vacances, il demanda une prolongation de quelques jours, et M. Wallon, doyen de la Faculté des lettres, s'empressa de lui écrire pour la lui accorder. Il se disposait à rentrer en France, quand un des bibliothécaires du Vatican, M. Stevenson, à la veille de mettre sous presse le catalogue des manuscrits grecs du fonds palatin, lui demanda, d'accord avec le cardinal Pitra, bibliothécaire en chef, de tenir et d'examiner les 435 manuscrits dont se compose ce fonds, et de donner son avis sur la date qui doit être attribuée à chacun d'eux. Graux, n'osant solliciter directement une seconde prolongation, m'écrivit. Il me disait, — et la joie se sentait à chaque ligne, — que c'était « une occasion unique d'être, pendant huit ou dix jours, seigneur et maître d'une admirable collection, de comparer les écritures, les mains qui ont ajouté telle ou telle note, les reliures », que cela « serait très instructif pour lui ». Il ajoutait qu'à son avis la Faculté ne pouvait qu'être flattée de voir un de ses membres appelé à dater les manuscrits de Rome. M. Himly, qui venait de succéder à M. Wallon dans le décanat, estima qu'en effet la Faculté était honorée dans un de ses membres, et Graux resta dix jours de plus à Rome. Hélas! pendant ces dix jours, où il dut se surmener, il prit le germe du mal qui l'a tué! Lorsqu'il fut de retour à Paris, on remarqua sa pâleur. Il travailla encore pour préparer son cours qu'il allait recommencer. Il vint ici passer une journée et demie à la fin de décembre. Le 1er janvier, à l'Élysée, où il faisait partie de la députation qui portait les hommages de la Faculté au Président de la République, il sentit le premier frisson. Il patienta huit jours; puis il demanda aux médecins de le remettre en état de reprendre son travail. Les médecins reconnurent la fièvre paludéenne prise à Rome et à laquelle s'était ajoutée la fièvre typhoïde. Charles Graux supporta héroïquement le mal et l'idée du danger. Son habituelle sérénité ne fut

pas altérée. Dans le délire, il pensait à ses travaux encore ; il parlait à ses élèves !

Lorsque la sinistre nouvelle se répandit, elle jeta la consternation à la Faculté, réunie pour la discussion d'une thèse, et à l'Académie des inscriptions, qui tenait sa séance hebdomadaire. Le lendemain, même impression douloureuse à l'Académie des sciences morales. Pendant deux jours, les parents de Graux ont vu se succéder, dans ce cabinet où il a tant travaillé, ses maîtres, ses collègues, ses amis, ses élèves, toute cette famille intellectuelle où il tenait une si grande place.

Vous savez bien, vous, habitants de sa ville natale, que la célébrité avait commencé pour ce jeune homme. Il y a cinq ans déjà, Cobet, un des premiers hellénistes de notre temps, disait à M. Bréal : « Vous avez en France un certain M. Graux qui fait des travaux extraordinaires. » Il fut étonné d'apprendre que l'auteur de ces travaux avait vingt-quatre ans. Il lui prédit le plus bel avenir et se réjouit pour la France de ce qu'elle voyait renaître une école de philologie grecque. Partout, à l'étranger, on lui rendait hommage. De cette Allemagne, où l'on est porté au dénigrement de la science française, ne lui venaient que des éloges et des marques de respect. Il y a quinze mois, M. Giraud, le directeur du *Journal des Savants*, avait reçu d'Allemagne un traité de paléographie grecque. Il chercha quelqu'un qui fût capable d'en faire la critique. Il s'adressa à Graux. « Connaissez-vous, lui demanda-t-il devant M. Bréal, de qui je tiens l'anecdote, la Paléographie de Gardthausen? » — « Un peu, répondit Graux en souriant, elle m'est dédiée. » Cette gloire naissante semblait inconnue à sa modestie. Lorsqu'il se présentait dans quelqu'une des grandes bibliothèques de l'Europe, où il aurait voulu travailler comme un étudiant, il s'étonnait d'être reçu avec déférence. Et partout aussi on s'étonnait de voir porté par un si jeune homme un nom auquel on était accoutumé de voir ajouter, en latin, les épithètes d'illustre et de très savant.

Nul ne peut mesurer le chemin qu'il aurait parcouru. Si l'on songe à tout ce qu'il a publié, soit comme ouvrages indépendants, soit dans la *Revue de philologie* et dans la *Revue critique*, dont il était un des directeurs, on a peine à concevoir comment il a pu faire tous ces travaux, alors surtout qu'il donnait une partie de ses journées à l'enseignement. Or ces travaux n'étaient qu'une préparation à l'œuvre de sa vie. Il croyait être au début de la carrière et n'avoir qu'amassé des forces pour la parcourir. Chacun de ses maîtres avait voulu le retenir auprès de lui dans la partie de

la science qu'il cultivait. « Consacrez-vous à la paléographie », lui disait-on; ou bien « à la critique verbale »; ou bien « à l'épigraphie »; mais lui continuait doucement son chemin. Il voulait connaître l'épigraphie; il était un maître sans égal en paléographie; un grammairien savant et solide; mais il avait la très haute ambition de consacrer paléographie, épigraphie, philologie à l'étude de l'antiquité; ou plutôt, comme il l'a dit dans sa thèse, la philologie était pour lui l'étude de l'antiquité même, de sa civilisation, de sa manière de penser, de sentir, de vivre.

Un soir, à la Société d'enseignement supérieur, dans une de ces discussions où nous nous appliquons à chercher les méthodes et à déterminer les conditions favorables au progrès du haut enseignement, nous l'entendîmes de sa voix haute, claire et comme joyeuse, plaider la cause de cette large culture intellectuelle, dont il était un des très rares représentants. Lui qui n'avait pas séparé pendant son enfance, grâce à la direction éclairée qui lui fut donnée, l'étude des lettres de celle des sciences, il ne voulait pas que l'on emprisonnât l'esprit des étudiants dans ces cadres où nous les parquons encore. Il n'admettait pas qu'une Faculté des lettres pût se passer du voisinage d'une Faculté des sciences. Il multipliait les exemples à l'appui de son opinion. Il disait que l'historien de l'antiquité doit être formé par l'une et par l'autre de ces Facultés; qu'il n'y a pas de chronologie sans astronomie; que, pour comprendre des parties entières des *Géorgiques*, il faut pouvoir se rendre compte des levers et des couchers des étoiles; que l'on ne peut se représenter un siège antique de Polybe ou d'Arrien sans la connaissance du matériel poliorcétique des Grecs, et qu'il est impossible de restituer une hélépole ou une baliste sans calculs; que, pour ne point demeurer ébahi devant les mystères antiques, il faut connaître la machinerie des temples païens et, pour cela, être apte à lire un livre de physique, au chapitre de l'hydrostatique; que des connaissances métallurgiques et géologiques peuvent seules rendre intelligibles mille détails de la vie quotidienne des Grecs et des Romains. C'était merveille de l'entendre, et nous comprenions bien qu'il expliquait sa vie laborieuse. Lorsqu'il dit ensuite ce qu'il entendait par l'étude de l'antiquité, de « cette vaste et complète civilisation qui naît, se développe, puis baisse et périt »; lorsqu'il ajouta que, dans cette civilisation, outre la littérature, la philosophie, la politique et les beaux-arts, il serait hautement instructif d'étudier l'économie politique, le commerce, l'industrie, les arts et métiers, les sciences, la guerre, les institutions, le droit, nous nous disions que lui seul en France était ca-

pable d'entreprendre une étude si largement définie. Ainsi, notre ami a été frappé à l'entrée même de la terre qu'il s'était promise. Le travailleur est tombé à la veille de la moisson, d'une moisson qui eût été abondante et splendide.

Il me faudrait parler longtemps encore, si je voulais dire tous les motifs de nos cruels regrets et de notre douleur. Enfant de ce pays, je devais au moins retracer brièvement la trop courte existence d'un compatriote qui était notre honneur: attester devant ses parents qu'en vivant pour lui ils ont bien employé leur vie; proclamer que le souvenir dont ils vivront désormais est un souvenir glorieux; non point les consoler, — car je ne me consolerai jamais moi-même, — mais nous unir tous dans une même pensée de reconnaissance envers eux, qui nous ont donné celui que nous avons perdu.

Mon ami, je vous aimais profondément. J'admirais la solidité de votre cœur, l'austérité de votre vie, — cette austérité sans faste ni pédantisme, — votre belle humeur, votre bonne volonté, cette allégresse que vous portiez dans le travail, votre modestie jointe à la fierté de votre conscience honnête. On ne pouvait pas ne pas vous aimer : c'est assez pour qu'on vous pleure; mais à la douleur d'amis privés d'un ami si sûr, se joint celle d'hommes qui voyaient en vous un homme nécessaire de l'heure présente. Dans les rangs les plus élevés de l'Université de France, chacun contribue, selon la mesure de ses forces, au relèvement de notre patrie, en communiquant l'amour et le respect de la science à cette jeunesse qui a repris enfin la route des hautes écoles, où l'on n'enseigne pas un métier, mais où l'on donne à l'esprit sa culture. La mesure de vos forces, à vous, était grande. Les étudiants qui se pressent par centaines dans notre Sorbonne rajeunie n'avaient qu'à vous regarder vivre, pour apprendre leur devoir. S'instruire pour le plaisir d'apprendre; tenir son esprit ouvert à toutes les curiosités; s'armer patiemment et sans jamais plaindre sa peine de tous les instruments nécessaires à la découverte de la vérité; puis, le long travail préparatoire terminé, fort et libre, comptant sur soi et indépendant de tous, entreprendre quelque grande œuvre; transmettre à d'autres ce que l'on a péniblement acquis; ajouter au trésor des forces intellectuelles par lesquelles seules la France peut être régénérée: voilà ce que vous avez fait, mon ami; du moins voilà ce que vous aviez commencé. Vous vous intéressiez à votre enseignement autant qu'à vos recherches. Dans le dernier voyage que vous avez fait à Vervins, vous me parliez en chemin de fer de vos projets pour ce cours que vous alliez commencer,

de cette solide méthode scientifique dont vous alliez faire l'application à l'étude des institutions grecques, de la nécessité de prendre possession de ces jeunes esprits pour les fortifier, et d'exercer ainsi sur tout l'enseignement public une action salutaire. J'ai retenu vos paroles; car je vous écoutais, comme toujours, avec grande attention. Demain, en revoyant nos étudiants, je les leur répéterai. Je tâcherai de leur dire ce que vous étiez. Voyez, nous avons encore besoin de vous. Nous ne pouvons pas nous passer de vous. Il faut que vous serviez encore par votre exemple la science que vous avez tant aimée, et au service de laquelle vous êtes mort.

DE L'ORGANISATION

DU CONCOURS DE L'AGRÉGATION

DANS LES FACULTÉS DE MÉDECINE

Une récente circulaire de M. le Ministre de l'instruction publique vient d'appeler l'attention et même de provoquer la discussion sur l'organisation du concours de l'agrégation dans les Facultés de médecine. « Le concours, dit M. le Ministre, a donné lieu à d'assez nombreuses controverses. On a surtout insisté sur le temps, parfois très long, qu'un certain nombre de candidats sont obligés de passer hors de leur résidence habituelle, sur les changements qui pourraieut être apportés à plusieurs épreuves, de manière à en augmenter la valeur. Je suis disposé à étudier avec soin ces diverses questions; mais, tout d'abord, il me paraît nécessaire d'appeler les Facultés à en délibérer. »

Nous ne saurions trop féliciter M. Paul Bert de cet acte de libéralisme. C'est le Ministre lui-même qui nous provoque à une discussion qui ne peut, du reste, qu'éclairer l'administration sur les meilleures mesures à prendre pour atténuer les inconvénients inhérents à un concours qui, par la nature même des choses, comporte une assez longue série d'épreuves, subies par un grand nombre de candidats.

Dans l'organisation actuelle de ce concours, le jury se compose de neuf membres ainsi répartis : cinq professeurs de la Faculté de Paris, deux professeurs de Facultés provinciales, un membre de l'Académie de médecine, un agrégé de la Faculté de Paris, faisant fonction de secrétaire.

Les candidats, en se faisant inscrire, déclarent concourir soit pour une Faculté spécifiée, soit pour deux ou plusieurs Facultés, soit pour toutes les Facultés à la fois.

Les épreuves se divisent en deux séries. La première série, dite d'admissibilité, comprend : 1° une épreuve écrite sur un

sujet d'anatomie et de physiologie; 2° une épreuve orale consistant en une leçon de trois quarts d'heure, faite après trois heures de réflexion.

Après ces deux épreuves et la lecture d'un rapport sur les titres scientifiques de chacun des candidats, rapport fait par l'un des juges, le jury se prononce par voie d'élection, au scrutin secret et à la majorité absolue, sur l'admissibilité des candidats à la seconde série d'épreuves. Le nombre des candidats conservés comme admissibles varie avec le nombre des places mises au concours, dans une proportion déterminée par les règlements. Sont conservés : trois candidats pour une place, cinq candidats pour deux places. A partir de trois places, on ne conserve plus que deux candidats par place. Je montrerai tout à l'heure que, pour les Facultés de province, cette élimination, dans l'état actuel de l'organisation, est à peu près illusoire.

Les épreuves définitives comprennent : 1° une leçon d'une heure sur un sujet qui est indiqué vingt-quatre heures à l'avance; 2° une leçon de clinique, après examen de deux malades; 3° une thèse que le candidat doit défendre contre deux argumentateurs; 4° l'argumentation de la thèse de deux des compétiteurs.

La nomination a lieu au scrutin secret, après discussion de la valeur des candidats et des épreuves.

Cette organisation du concours a des inconvénients multiples, dont le plus grave est sa longue durée.

Bien que nous eussions siégé cinq jours par semaine, le dernier concours en chirurgie et accouchements, commencé le 15 mars 1880, ne se termina que le 13 juillet, c'est-à-dire après quatre mois.

Abréger la durée du concours paraît à tous, juges et candidats, d'une nécessité absolue. Ce qui prolonge le concours, c'est la réunion, à Paris, des candidats de toutes les Facultés. Donner à chaque Faculté le droit de recruter ses agrégés, par des concours spéciaux au siège de chacune d'elles, paraît à quelques-uns la solution toute naturelle et des plus faciles de ces difficultés.

Pour d'autres, au contraire, cette fusion des agrégations pourrait être conservée; mais elle devrait avoir pour effet de remplacer l'agrégation spéciale devant telle ou telle Faculté, par une agrégation générale, commune à toutes les Facultés françaises; de telle sorte que, suivant son rang de nomination, chaque candidat pourrait être appelé à exercer son droit de sélection pour Paris ou pour telle ou telle Faculté provinciale. De plus, en cas de décès ou de démission, un candidat nommé dans une Faculté provin-

ciale pourrait être appelé à figurer, par voie de mutation, dans l'agrégation d'une autre Faculté. On ferait, en un mot, pour la médecine, ce qui existe pour le droit.

La circulaire ministérielle ne met pas en discussion ces questions de principe. « Il ne s'agit d'aucune manière, dit-elle, de rétablir les agrégations locales. » Le principe de la centralisation des concours à Paris n'est donc en aucune façon mis en cause. Mais, comme le fait très justement remarquer la *Gazette hebdomadaire de médecine,* il est plus que probable que les Facultés seront amenées, par la nature même des questions spéciales qui leur sont soumises, à sortir du cercle qui leur est tracé. Cela est d'autant plus probable que les Facultés provinciales, si j'en juge par ce qui s'est passé lors de l'élection de deux représentants au Conseil supérieur, paraissent désirer ardemment de pouvoir recruter elles-mêmes leurs agrégés par des concours particuliers pour chacune d'elles. Il me paraît donc utile d'étendre la discussion au principe lui-même, de répondre en quelque sorte d'avance aux objections qui ne manqueront pas d'être faites et d'examiner la question tout entière. C'est, du reste, ce que j'ai déjà fait.

Juge des trois derniers concours pour l'agrégation en chirurgie, frappé, comme tous mes collègues, de la nécessité de modifier une organisation défectueuse, je crus pouvoir remettre, en juillet 1880, à M. le Ministre de l'instruction publique, par l'intermédiaire de M. l'inspecteur général Gavarret, une note exposant mes idées personnelles sur les réformes qu'il me paraissait utile d'apporter au fonctionnement des concours de l'agrégation. C'est à cette note que j'emprunte les principaux éléments de cet article.

Examinons d'abord cette première question.

L'agrégation *générale en médecine* auprès de toutes les Facultés peut-elle être substituée à l'agrégation spéciale auprès de telle ou telle Faculté?

Cette substitution aurait, au premier aspect, plusieurs avantages. Elle établirait entre toutes les Facultés des rapports qui n'existent pas aujourd'hui.

En supprimant la localisation des agrégés, en les faisant passer d'une Faculté dans une autre, elle les détacherait de l'exercice professionnel pour les rattacher plus intimement à l'étude scientifique.

En appelant à concourir pour le même titre et pour les mêmes places les candidats de Paris et ceux de la province ; en donnant ces places aux plus dignes, sans tenir compte de leur lieu d'origine, elle élèverait le niveau général de l'agrégation.

Malheureusement, si cette unification absolue de l'agrégation a paru réalisable pour le droit, elle est irréalisable pour la médecine. C'est à tort également qu'on pourrait arguer de ce qui se passe pour la médecine de l'autre côté du Rhin.

En Allemagne, le passage d'un professeur ordinaire ou extraordinaire d'une Faculté à une autre ne rencontre pas, en général, d'obstacles sérieux. Les élèves, comme les professeurs, passent facilement d'une Faculté à une autre. Ces échanges, d'où résulte l'unification scientifique, ont eu une influence considérable sur l'unification politique de l'Allemagne. Leurs effets ne sont peut-être pas encore terminés, car ces échanges ont lieu entre tous les pays de langue allemande, et le livre de Billroth montre que les Universités « der Deutschen Nation » comprennent, aux yeux des Allemands, les Universités de Bâle, Berne, Zurich et Dorpat. Mais, en Allemagne, pour ce qui concerne le corps enseignant, la rétribution des professeurs par les élèves pour les cours appelés « *privatum* et *privatissimum* » donne pour clients au professeur non plus le malade, mais l'élève. C'est dans l'enseignement que professeurs et *privat docenten* trouvent les moyens pécuniaires de vivre et d'élever leur famille. De plus, l'étranger ne possède pas cette organisation des hôpitaux civils qui a rendu possible notre admirable institution des concours hospitaliers, depuis ceux de l'externat jusqu'à ceux du bureau central, concours auxquels nous devons l'existence, à Paris, d'un état-major de cliniciens sans rival au monde, et auxquels nous devons pour toute la France un état-major de praticiens qui, après avoir, comme externes et comme internes, passé six années au moins au lit des malades, maintiennent à un niveau élevé la situation générale de la médecine française. A l'étranger, rien de pareil ; le *privat-docent* n'est pas et n'a guère l'espoir de devenir avant longtemps médecin d'hôpital. Il est ce qu'il est par l'enseignement; il n'a pas un autre titre, une autre fonction qui le fixent en un lieu déterminé, et rien n'empêche un *privat-docent* de quitter Berlin ou Vienne pour devenir professeur d'une Faculté provinciale, avec l'espoir de revenir plus tard professeur dans la capitale où il avait commencé sa carrière. Partout où il ira, il retrouvera une bibliothèque et un laboratoire ; il ne laisse pas derrière lui la situation difficilement acquise de médecin ou de chirurgien d'hôpital ; il n'abandonne pas une clientèle civile qu'il lui faudra reconstituer dans sa nouvelle résidence. Il quitte, il est vrai, une clientèle d'élèves, mais celle-ci se déplace aussi facilement que le professeur et assez souvent elle le suit dans l'Univer-

sité qui s'est annexée le nouveau professeur, en raison surtout du succès de son enseignement.

En France, rien de pareil n'existe. Ce n'est pas dans l'enseignement, c'est dans la pratique professionnelle que la majorité des professeurs et des agrégés trouvent leurs ressources pécuniaires. Le candidat à l'agrégation, aussi bien que l'agrégé, doivent donc chercher à se créer dans la ville où ils habitent une clientèle de malades.

Lorsqu'ils l'auront créée, ils ne pourront, non sans raison, se résoudre à l'abandonner, et cette nécessité matérielle constitue déjà un obstacle presque invincible à l'établissement d'un roulement entre les agrégés.

Ce n'est pas tout encore, le niveau de l'agrégation ne pourrait être élevé que si les candidats parisiens consentaient à aller occuper en province les places d'agrégés auxquelles ils seraient nommés. Or, cela n'est pas et ne peut pas être. Notre carrière est double. Pour nous, à côté du concours pour l'agrégation, il y a le concours pour les hôpitaux, et il n'est pas un médecin, pas un chirurgien qui, au point de vue de son importance et de son influence sur la carrière, ne place le titre de médecin ou de chirurgien d'hôpital à Paris, au-dessus de celui d'agrégé. Sauf quelques exceptions, heureusement des plus rares, tous les agrégés de Paris, en médecine et en chirurgie, sont médecins ou chirurgiens des hôpitaux; beaucoup de concurrents à l'agrégation sont déjà en possession de ce titre et ceux qui ne le possèdent pas ont tous l'ambition et l'espoir de l'obtenir. On peut donc être assuré d'avance qu'aucun médecin, qu'aucun chirurgien des hôpitaux de Paris, ne consentira à aller en province occuper une place d'agrégé. Si les candidats pour Paris s'abstiennent de concourir pour les Facultés de province, alors que la plupart seraient certains de leur nomination, il serait souverainement injuste de faire passer à Paris, en cas de vacance, un agrégé de province. Il est donc impossible de remplacer par une agrégation en médecine, l'agrégation spéciale auprès de telle ou telle Faculté.

L'agrégation spéciale étant maintenue, j'ai maintenant à examiner cette question : Chaque Faculté doit-elle avoir son jury d'agrégation spécial, son recrutement autonome?

Cette spécialisation des concours que réclament nos collègues de province, serait même loin de déplaire à la plupart des professeurs de la Faculté de Paris. Cette réunion de tous les candidats étend d'une façon formidable la durée des épreuves; de là, pour les juges, une déplorable perte de temps, et nous serions tous dési-

reux de voir s'alléger ce qu'on pourrait appeler en style naturaliste « la corvée des concours ». Mais nous n'avons pas à consulter les intérêts personnels; l'intérêt général seul doit nous servir de guide.

La question est donc assez délicate à traiter; elle l'est d'autant plus que les raisons qui s'opposent à l'adoption de ce vœu ont dans leur exposition quelque chose qui pourrait paraître désobligeant à l'égard de nos collègues de province. Lorsqu'il s'agit de résoudre des problèmes d'organisation et d'administration, il faut laisser de côté les raisons de sentiment, les questions d'amour-propre. On peut toujours se taire et s'abstenir; mais si l'on se décide à intervenir dans un débat, rien ne doit empêcher de dire ce que l'on croit être la vérité.

Si les Facultés étaient des institutions particulières d'enseignement médical, on pourrait leur laisser l'autonomie la plus complète. Peu importerait en effet que telle ou telle Faculté descendît, comme valeur de son personnel enseignant, au-dessous d'un niveau tolérable : elle cesserait peu à peu de recevoir des élèves et finirait par disparaître.

Mais, les Facultés sont des institutions d'État; elles donnent au nom de l'État, à la suite d'examens, dont le nombre et la nature sont fixés par des lois et des règlements, les titres de docteur et d'officier de santé, c'est-à-dire le droit légal, mais redoutable, d'exercer la médecine. Les agrégés figurent comme juges dans ces examens; il est donc absolument indispensable que ces juges possèdent les connaissances nécessaires à l'accomplissement de ces graves fonctions. D'ailleurs, il ne serait pas acceptable que ce titre d'agrégé, le même pour toutes les Facultés de France, pût être avili par l'insuffisance absolue de quelques-uns. C'est pourquoi je n'hésite pas à répondre par une négation énergique à cette question de l'autonomie des jurys d'agrégation.

Juge dans les trois derniers concours pour l'agrégation en chirurgie, j'ai pu constater la très grande différence qui existe entre les candidats inscrits pour Paris et ceux qui, venant de la province ou même de Paris, concouraient pour les Facultés provinciales. Toutefois, il n'est pas de règle sans exception, et je crois me rappeler avoir entendu dire par des collègues membres d'un des derniers jurys pour l'agrégation en médecine, que deux candidats inscrits seulement pour deux Facultés de province auraient probablement été nommés pour Paris si ces candidats n'eussent limité leur choix à leurs Facultés d'origine.

Cette différence dans la valeur relative des candidats est carac-

térisée par un fait matériel. Dans le dernier concours pour l'agrégation en chirurgie, sur les huit candidats inscrits pour Paris, trois étaient déjà chirurgiens des hôpitaux et deux le sont devenus l'année suivante; mais tous étaient d'anciens internes des hôpitaux de Paris, ayant depuis longtemps fini leur internat et ayant obtenu par le concours des places de prosecteurs soit à l'école pratique de la Faculté, soit à celle des hôpitaux. Sur les dix candidats concourant pour les Facultés provinciales, quatre étaient des internes de Paris; mais qui, loin d'avoir depuis longtemps terminé leur internat, loin d'être prosecteurs et surtout loin d'être chirurgiens des hôpitaux, étaient des jeunes gens presque tous très instruits relativement à leur âge, mais qui venaient seulement de quitter l'internat et de se faire recevoir docteurs, quelques mois ou quelques semaines seulement avant l'ouverture du concours auquel ils désiraient prendre part. Quant aux six candidats n'appartenant pas à l'internat de Paris, trois, se trouvant insuffisants, se retirèrent d'eux-mêmes pendant le concours. Dans le concours précédent, celui de 1878, quelques candidats provinciaux étaient d'une insuffisance tellement grande, que nous ne les eussions pas nommés, bien que le nombre des places à donner surpassât le nombre des candidats; heureusement nous pûmes, par des conseils officieux transmis par le président du jury, et pour leur éviter un échec humiliant, les déterminer à abandonner le concours avant la fin des épreuves. Nous fîmes même, à ce propos, insérer au procès-verbal de l'élection à l'admissibilité pour les épreuves définitives, le regret qu'éprouvait le jury de ne pouvoir exercer le droit d'élimination que lorsqu'il y avait un nombre de candidats supérieur au chiffre des admissions fixé par le règlement. Le jury eût désiré pouvoir exercer ce droit à l'égard des candidats ayant fait preuve d'une insuffisance trop marquée.

Nous n'avons pas hésité, lors du vote définitif, à laisser vacante une des places mises au concours, plutôt que de la donner à un candidat qui ne nous paraissait pas digne de l'occuper. Je puis me tromper; mais j'ai peine à croire qu'un jury local aurait l'indépendance nécessaire, à l'égard de ses propres élèves, pour suivre l'exemple du jury central.

Ce n'est pas tout encore. Les juges sont des hommes à Paris comme en province, et nul n'échappe aux infirmités de la nature humaine. Mais à Paris, le plus grand nombre de nos élèves nous font échapper à peu près complètement, dans les concours de l'agrégation, aux préférences et aux répulsions personnelles. En province, aux préférences individuelles, s'ajoutent les préventions

d'origine, les influences des coteries régionales. Ici encore je puis me tromper; mais ce que j'ai vu m'a donné la conviction que certains candidats, ayant fait leurs études à Paris et concourant pour une Faculté de province devant un jury local, auraient grande chance, quelle que soit leur valeur, d'échouer devant des compétiteurs élèves de la Faculté devant laquelle se fait le concours. Peut-être aussi aurai-je le droit de soupçonner que tel candidat provincial que nous avons nommé à Paris contre un de ses compatriotes, parce que nous l'avons jugé supérieur et parce que notre jugement était dégagé de toute influence extrinsèque, eût échoué contre ce même candidat, si le concours avait eu lieu dans leur pays commun d'origine.

La conclusion que je tire de tout cela est nette et absolue. Instituer des jurys d'agrégation au siège de chaque Faculté, ce serait augmenter dans de fâcheuses proportions la valeur des influences locales, ce serait permettre d'élever au titre d'agrégé des concurrents d'une insuffisance déplorable. L'expérience nous montre la différence, déjà trop grande, qui existe forcément entre les agrégés parisiens et les agrégés provinciaux; il ne faut pas qu'on aille jusqu'à avilir ce titre d'agrégé que nous sommes tous si fiers d'avoir acquis dans les luttes des concours. Les nominations d'agrégés en province ont besoin d'être contrôlées; un jury central peut seul exercer ce contrôle; ce jury ne peut siéger qu'à Paris.

Le jury central, *tel qu'il existe,* peut-il être conservé? Ici encore je réponds par la négative. Les inconvénients de l'organisation actuelle sont multiples, ils portent sur les juges et sur les concurrents. La concentration des candidats, en multipliant leur nombre, augmente, dans des proportions regrettables pour tous, la durée et les fatigues du concours. Les juges parisiens perdent, pendant quatre mois, une partie importante de la journée. Le sacrifice est bien plus grand encore pour les juges de province, qui doivent abandonner leur famille et leur clientèle. Aussi, beaucoup d'entre eux repoussent-ils comme un trop dur sacrifice l'honneur de siéger dans les concours de l'agrégation.

Les inconvénients ne sont pas moindres pour les candidats. Ils doivent, pendant quatre mois, abandonner une clientèle en voie de formation, et beaucoup ne peuvent le faire. A cette époque de la vie et dans notre carrière, les ressources pécuniaires sont en général des plus limitées; un long séjour à Paris coûte fort cher, et les dépenses sont d'autant plus grandes, que le plus souvent le candidat laisse derrière lui, en province, une jeune famille, ou tout au moins une installation matérielle.

Des lettres particulières, reçues de jeunes chirurgiens de province, m'ont donné la preuve que l'organisation actuelle du concours de l'agrégation en éloigne des candidats d'une réelle valeur.

Le candidat de province, qui vient concourir à Paris, s'y trouve dans un état marqué d'inégalité au point de vue de la préparation de certaines épreuves. Il ne peut apporter avec lui ses notes, sa bibliothèque, et lorsqu'il doit, en vingt-quatre heures, préparer une leçon, ce qui n'est qu'un jeu pour le candidat parisien qui, rentré chez lui, se trouve entouré de tous les documents que dix ou quinze années de travail ont accumulé, devient, pour le provincial exilé à Paris, une tâche extrêmement difficile. Il n'a pour ressources que la bibliothèque de la Faculté, mais elle ne lui est ouverte que pendant quelques heures de la soirée ; il travaille au milieu du mouvement des lecteurs et des bibliothécaires, tandis que s'il était chez lui, au milieu de ses livres, il aurait, en cas de besoin, toute la nuit pour les consulter.

L'inégalité est bien plus grande encore lorsqu'il s'agit de la thèse. Le candidat provincial n'a plus autour de lui ni amis ni maîtres pour lui donner des conseils, pour lui communiquer des observations. Ici encore, il n'a pour toute ressource que la bibliothèque publique.

De tout ce qui précède, je crois pouvoir déduire les conclusions suivantes : puisque la nécessité de maintenir sa valeur au titre d'agrégé s'oppose à la création de jurys locaux auprès de chaque Faculté, il est nécessaire de conserver à Paris la centralisation des concours.

Mais puisque, d'autre part, l'organisation actuelle de ce concours a des inconvénients tels qu'elle éloigne un certain nombre de candidats, qu'elle crée pour les candidats provinciaux une regrettable inégalité, qu'elle impose à tous, juges et candidats, de très lourds sacrifices, cette organisation doit être modifiée. Quelles peuvent être, quelles doivent être ces modifications? C'est ce qui me reste à examiner.

Disons tout d'abord que la composition du jury central devrait être modifiée par la substitution d'un professeur de Faculté provinciale au juge appartenant à l'Académie de médecine. Les corporations peuvent à tort ou à raison être parfois soupçonnés de préventions; aussi, lorsque les concours ne comprenaient que des candidats pour Paris et des juges appartenant tous à la Faculté, l'adjonction d'un juge, étranger à la Faculté, pouvait se comprendre.

Mais, l'Académie n'est pas un corps enseignant; aujourd'hui que le concours a lieu pour toutes les Faculté, il serait plus logique et surtout plus juste de donner aux Facultés de province la plus large représentation possible dans le jury central, en y plaçant trois de leurs professeurs.

Pour ma part, je ne crois pas que la durée des concours puisse être abrégée par la réduction dans le nombre des épreuves. Toutes ont leur raison d'être et me paraissent indispensables.

La composition écrite sur un sujet d'anatomie et de physiologie permet d'apprécier l'étendue et la solidité des connaissances sur des sciences qui forment la base de toutes les sciences médicales, sans que la timidité ou l'inexpérience de la parole puissent voiler la valeur réelle des candidats.

L'épreuve orale, après trois heures de réflexion, sans livres ni notes, montre le savoir du candidat et met en lumière ses qualités ou ses défauts comme professeur.

L'épreuve, dite des titres scientifiques, fait très justement entrer en ligne de compte les services déjà rendus à la science, les habitudes de labeur, la facilité de production. C'est après ces trois premières épreuves qu'a lieu l'élimination.

L'épreuve orale, après vingt-quatre heures de préparation, place le candidat dans les conditions ordinaires du professeur, puisqu'il peut s'aider de ses notes antérieures, de ses livres. Elle nous montre comment le candidat sait ordonner une leçon, comment il sait présenter à son auditoire un sujet dont il possède pleinement la connaissance.

L'épreuve clinique met en relief la valeur du candidat comme praticien. Elle est indispensable, puisque l'agrégé peut être appelé à remplacer à l'hôpital un professeur de clinique.

Si aucune de ces épreuves ne me paraît susceptible d'être supprimée, telle ne semble pas être l'opinion générale, puisque la circulaire ministérielle nous demande si « les épreuves préparatoires ne peuvent pas être ramenées à des compositions écrites ». Supprimer l'épreuve après trois heures ou la remplacer par une épreuve écrite, me paraîtrait absolument regrettable. C'est à peu près l'épreuve la plus importante du concours; elle permet d'apprécier, dans la leçon faite par le candidat, le fond et la forme. Le fond, puisqu'il n'a pu s'aider ni de livres ni de notes; la forme, puisqu'il a dû improviser l'ordre général de son discours et qu'il n'a pas eu le temps de charger sa mémoire d'un certain nombre de passages récités de mémoire. Je suis donc tout à fait opposé à sa transformation en épreuve écrite et bien plus encore à sa suppression.

Deux autres questions sont encore posées par la circulaire : « Quelle est la valeur de la thèse dans le concours d'agrégation? Doit-elle être maintenue, modifiée ou supprimée? Doit-elle être remplacée par une autre épreuve? Et dans ce cas, quelle serait cette épreuve?

Cette question sera certainement la plus controversée. La thèse prête à quelques objections sérieuses; elle impose au candidat une dépense parfois considérable, alors que le plus souvent ses ressources sont assez étroitement limitées, cela est vrai; mais pourquoi avons-nous peu à peu métamorphosé cette épreuve? Qu'on se reporte aux anciennes thèses d'agrégation; elles étaient d'abord des propositions; plus tard elles devinrent des monographies assez courtes, ce qui ne les empêchait pas souvent d'être excellentes.

Aujourd'hui, les thèses sont de gros volumes, épaissis par l'adjonction de longues observations reproduites *in extenso*, mais cependant, malgré leurs défauts, elles constituent le plus souvent des œuvres de mérite qui enrichissent notre littérature médicale.

Cette habitude de donner à la thèse des dimensions exagérées, a donné naissance à un abus, celui d'appeler à la confection de la thèse un nombre plus ou moins grand de collaborateurs. Cet abus est devenu excessif depuis qu'une modification récente, apportée aux règlements de l'agrégation, a fait distribuer les sujets de thèse dès l'ouverture des épreuves définitives.

Pour remédier aux abus, ne proscrivons pas l'usage. Je reste, comme par le passé, partisan de la thèse, mais à la condition de revenir aux errements anciens. Ceux qui ont eu autrefois à accomplir ce tour de force qui consistait à rédiger et à faire imprimer dans un intervalle de douze jours francs, c'est-à-dire de quinze jours environ, une monographie d'une certaine importance, savent que la thèse est après tout, dans ces conditions, une épreuve sérieuse et j'ajoute probante.

Quand on n'a pas l'habitude du travail suivi, des recherches bibliographiques, quand on ne sait pas faire un choix parmi des matériaux accumulés à la hâte, dégager de la lecture et de la méditation des observations, des journaux et des livres ce qu'il y a de juste et de vrai, ce qu'il faut mettre en lumière ou seulement résumer, on est incapable de faire une bonne thèse; et, quand tout cela doit être fait en douze jours, l'aide des amis, des élèves, des collaborateurs de toute nature devient de peu d'importance. Si le candidat n'est pas déjà quelque peu rompu aux recherches bibliographiques, s'il ne sait pas où l'on doit chercher, où l'on

peut trouver des documents; s'il n'a pas pour mettre en œuvre ces documents la connaissance des langues étrangères, jamais, dans un aussi court espace de temps, il n'arrivera à bout de sa tâche. Quelle fièvre de travail pendant cette courte période, quelle intensité de conception alors que l'intelligence surexcitée se concentre sur un seul sujet! La thèse! mais c'est le souvenir le plus vivace que nous conservons de cette longue vie de luttes et de concours qui se termine à l'agrégation. Ramenée aux conditions où nous la faisions autrefois, la thèse est, je le répète, une épreuve sérieuse et probante.

« L'argumentation doit-elle être maintenue? » Telle est la troisième question que nous adresse la circulaire. Ici encore je réponds par l'affirmative. L'argumentation était jadis une des belles épreuves du concours. L'argumentateur peut y faire preuve d'une critique sage et éclairée, l'argumenté d'une connaissance profonde de son sujet, de vivacité intellectuelle, d'esprit présent. Quelquefois, il est vrai, la discussion était un peu vive et l'homme spirituel et caustique avait un peu trop d'avantage sur le savant peu fait aux reparties vives et promptes. Malgré quelques inconvénients, l'argumentation était encore une épreuve de haute valeur. Mais que de changements! Jadis, les meilleurs amis étaient, pendant la demi-heure de l'argumentation, deux adversaires sérieusement aux prises; ils n'avaient peut-être qu'un tort, celui de ne voir que des défauts dans le travail soumis à leur critique. Aujourd'hui, les adversaires que l'argumentation met en présence sont des jeunes gens d'une douceur angélique, débutant par des compliments d'une déplorable banalité, s'adressant à la personne aussi bien qu'à l'œuvre du compétiteur. S'ils se font quelques reproches anodins, c'est avec l'espoir évident (et presque toujours justifié) que ce reproche se fondra à la fin en quelques éloges. Il y a plus; je sais et j'affirme qu'il arrive parfois aujourd'hui que l'argumentateur, agissant comme un député à l'égard du ministre qu'il se propose d'interroger, avertit d'avance l'argumenté des objections qu'il a l'intention de lui faire.

Ce n'est pas tout encore. Aujourd'hui, qu'on fusionne pour la thèse les candidats pour Paris et pour les diverses Facultés de province, l'argumentation est devenue une simple formalité, oserai-je dire, une mauvaise plaisanterie qui fatigue les juges et n'intéresse même plus le public des élèves. Quel intérêt peut avoir le candidat inscrit pour Lyon ou pour Montpellier à montrer à un candidat inscrit pour Paris les défectuosites de sa thèse? Qu'importe à un candidat inscrit pour Lille que ce soit celui-ci plutôt

que celui-là qui soit nommé à Bordeaux? Il a tout intérêt à être doux et aimable envers son compagnon d'épreuves, car en s'abstenant de l'attaque, il ne s'expose pas à une riposte qui pourrait lui nuire dans l'esprit de ses juges. Conservons la thèse et l'argumentation, mais que l'argumentateur et l'argumenté soient deux candidats inscrits pour la même Faculté, luttant pour conquérir une place qui ne saurait appartenir à tous deux, qu'ils soient en un mot des adversaires et non plus des indifférents.

Ainsi, pour moi, il y aurait des inconvénients sérieux à diminuer le nombre des épreuves et même à en modifier la nature; mais, d'autre part, il est indispensable de diminuer dans une large proportion la durée du concours. Ce résultat peut être obtenu par un moyen pouvant, dans une certaine mesure, donner satisfaction aux aspirations des Facultés de province. Ce moyen consisterait à diviser les épreuves en deux séries; les premières épreuves éliminatoires se passeraient en province; les dernières, définitives, se passeraient à Paris devant le jury central.

Quelles seraient ces épreuves? Elles me paraissent indiquées par la nature même des choses.

La première continuerait à être la composition écrite sur un sujet d'anatomie et de physiologie. Il y aurait lieu d'examiner s'il n'y aurait pas avantage à intervertir l'ordre des épreuves orales, en plaçant parmi les épreuves définitives la leçon après trois heures de préparation. Voici ce qui pourrait justifier ce changement.

La leçon après 24 heures permet au candidat de faire preuve de talent dans l'ordre et la clarté de son exposition, elle met en relief ses qualités comme professeur, mais elle est moins probante sous le rapport de l'instruction et du savoir; la leçon, après 3 heures de réflexion sans livres ni notes, joint à la plupart des avantages de la leçon après 24 heures, celui de montrer si le candidat connaît ou non le sujet qui lui est échu par le sort. C'est pour cela qu'on pourrait songer à la réserver au jugement du jury central. Mais comme, d'un autre côté, le jury local, le jury d'élimination n'a comme base d'appréciation que deux épreuves, il semble encore préférable de ne rien modifier à l'ordre actuellement établi, afin de lui donner le jugement des deux épreuves qui montrent le mieux la solidité et l'étendue du savoir des candidats.

A ces deux épreuves s'ajoute, dans l'organisation actuelle, une troisième épreuve, dite des titres antérieurs. Cette dernière, n'exigeant guère que deux séances, peut, sans inconvénient, être réservée au jury central. Il y a même à cela cet avantage que l'évaluation des titres par le jury central ne portera, comme cela

doit être, que sur les titres scientifiques; tandis que le jury local n'ayant, en général, devant lui que des candidats appartenant à la Faculté locale, aura de la tendance à subir les influences locales; à faire entrer en ligne de compte les services rendus comme interne ou comme prosecteur, peut-être même l'assiduité aux cours, la docilité de caractère d'un candidat, qui, hier encore, était élève de la Faculté. De là, une inégalité évidente pour les candidats, qui, étrangers à cette Faculté et désirant y obtenir par le droit du concours une place d'agrégé, se présenteraient devant des juges pour lesquels ils ne seraient que des inconnus.

Le concours devant le jury local comprendrait donc deux épreuves; elles seraient subies au siège de chaque Faculté devant un jury local composé de quatre professeurs et d'un agrégé. Ce jury se prononcerait sur l'admissibilité des candidats, suivant les formes ordinaires, en établissant entre eux un ordre de classement.

Cette modification, si je prends pour exemple le dernier concours, celui de 1880, diminuerait de près de deux mois la durée totale des épreuves; car, l'ouverture du concours eut lieu le 15 mars et nous ne pûmes commencer qu'au 5 mai, c'est-à-dire après 53 jours, la série des épreuves définitives. On pourrait encore l'abréger de 15 jours, par une autre modification qui consisterait à intercaler la rédaction de la thèse entre les deux séries d'épreuves.

Voici comment je comprendrais le fonctionnement des jurys.

Au jour indiqué par l'arrêté ministériel pour l'ouverture du concours, le jury central se réunit à Paris à 10 heures du matin. Il se constitue, arrête la liste des candidats pour toutes les Facultés. Puis, il fait choix de la question qui sera donnée dans toutes les Facultés comme sujet d'épreuve écrite. Le libellé de la question est immédiatement remis au Ministre de l'instruction publique, qui le transmet d'urgence, par dépêche télégraphique, aux présidents des divers jurys locaux.

Le même jour, à midi, les jurys locaux se réunissent au siège de chaque Faculté, se constituent, arrêtent la liste des candidats et attendent en séance la transmission télégraphique du libellé de la question écrite. Les candidats procèdent immédiatement à la rédaction de cette épreuve. De cette manière, le sujet traité est le même pour tous les candidats et les compositions jointes, comme annexe, aux procès-verbaux des jurys locaux sont transmises avec ces procès-verbaux au président du jury central.

Le lendemain du jour où il s'est réuni pour faire choix du

sujet de la composition écrite, le jury central se réunit de nouveau et arrête la liste des questions proposées comme sujets de thèse. Le libellé de chaque question est mis dans une enveloppe particulière cachetée et signée par le président. Toutes ces enveloppes sont placées dans une urne et le président tire au sort un nombre d'enveloppes correspondant au nombre maximum des candidats admissibles par chaque jury local. Les enveloppes destinées à une même Faculté sont mises dans une enveloppe commune que le président du jury central transmet, soit directement par la poste, soit par l'intermédiaire du ministère, aux présidents des jurys locaux. A un jour et à une heure déterminés d'avance, les mêmes pour toutes les Facultés et lorsque les jugements sur l'admissibilité ont été rendus par tous les jurys locaux, ces jurys se réunissent et répartissent, par voie de tirage au sort, les sujets de thèse entre les candidats admissibles.

Si un ou plusieurs candidats préfèrent rédiger et faire imprimer leur thèse à Paris, ils en préviennent de suite le président du jury local et, dans ce cas, la thèse peut être remise directement au président du jury *central* au moment de la remise des thèses par les candidats inscrits pour Paris. Dans le cas contraire, les candidats remettent leurs thèses au président du jury local, lequel les transmet au président du jury central par l'intermédiaire des recteurs et du ministère de l'instruction publique.

Cette organisation ne permet pas le cumul des candidatures pour toutes les Facultés; mais cela me paraît avoir plus d'avantages que d'inconvénients. En effet, le nombre des candidats dépasse à peine le nombre des places mises au concours; il en résulte que des candidats à peine suffisants peuvent aspirer à une nomination et l'obtenir. Or, pour des raisons que je n'ai pas à examiner, certaines Facultés étant plus recherchées que d'autres et la sélection s'opérant d'après l'ordre du classement, il en résulte que certaines Facultés peuvent être vouées à ne recevoir que les candidats les plus faibles. Il y a là, à mon sens, un abus à supprimer, car mieux vaut pour une Faculté ne pas s'augmenter d'un agrégé que de s'augmenter d'une non-valeur.

On pourrait également objecter que cette affectation spéciale des candidats à une seule Faculté déterminée aurait pour effet de rendre illusoires les épreuves d'admissibilité, puisqu'en raison du petit nombre des candidats tous seraient admissibles. Cela est vrai; mais l'organisation actuelle est passible des mêmes objections.

Au dernier concours nous avions, pour la province, cinq places à donner en chirurgie, deux à Lyon, une à Bordeaux, Montpellier

et Nancy ; ce qui nous donnait quatorze places d'admissibles. Or, nous n'avions pour les remplir, à la fin de la première série d'épreuves, que sept candidats, juste la moitié. On voit donc que même avec le jury central, tel qu'il fonctionne actuellement, le vote sur l'admissibilité est une formalité dérisoire et que tout candidat provincial est à peu près sûr d'être admissible.

Les épreuves définitives, sauf, peut-être, la substitution de l'épreuve orale après 3 heures à l'épreuve orale après 24 heures, resteraient les mêmes. Dans le dernier concours, cette seconde série d'épreuves, commencée le 5 mai, se terminait le 13 juillet ; la durée du concours, pour ce qui regarde le déplacement des candidats, se réduirait donc à un peu plus de deux mois ; mais si nous en retranchons de plus les 15 jours consacrés à la rédaction de la thèse, on voit que cette durée ne serait plus que de 54 jours au lieu de 120, durée du dernier concours en chirurgie, lequel, commencé le 15 mars, ne se terminait que le 13 juillet.

Cette organisation imposerait, il est vrai, aux professeurs de province un voyage à Paris ; mais, qu'est-ce qu'un déplacement de trois ou quatre jours quand on le compare à un séjour de deux mois à Paris, loin de la famille et de la clientèle? Les modifications que je propose peuvent se résumer ainsi :

Les concours pour l'agrégation dans les Facultés de médecine comprennent quatre sections : 1° Médecine, médecine légale et hygiène ; 2° Chirurgie et accouchement ; 3° Anatomie, physiologie, histologie et histoire naturelle ; 4° Chimie, physique et pharmacologie.

Les épreuves de ces concours sont divisées en deux séries : épreuves éliminatoires, épreuves définitives.

Les épreuves éliminatoires sont subies au siège de chaque Faculté devant un jury composé de quatre professeurs et d'un agrégé.

Les épreuves définitives sont subies devant un jury central siégeant à Paris, ce jury se compose de cinq professeurs de la Faculté de Paris, de *trois* professeurs d'une Faculté de province et d'un agrégé de la Faculté de Paris faisant fonction de secrétaire.

Les candidats déclarent, en s'inscrivant, pour quelle Faculté ils désirent concourir. C'est devant le jury de cette Faculté qu'ils doivent subir les épreuves éliminatoires. La nomination et le classement des candidats admissibles appartiennent aux jurys locaux, la nomination aux places d'agrégés est réservée au jury central.

Au jour indiqué pour l'ouverture du concours, le jury central se réunit à Paris, se constitue, arrête la liste des candidats et fait choix du sujet de l'épreuve écrite.

La question choisie est expédiée télégraphiquement aux jurys locaux simultanément réunis.

Le lendemain, le jury central se réunit de nouveau, fait choix des questions de thèse en nombre double du chiffre maximum des candidats admissibles. Les questions, placées dans des enveloppes scellées et paraphées par le président, sont tirées au sort et réparties suivant le nombre des candidats admissibles pour chaque Faculté. Les questions échues par le sort, pour une même Faculté, sont placées dans une enveloppe commune scellée par le président, signée par lui et par le secrétaire du concours et remise au Ministère de l'instruction publique, qui la transmet au président de chaque jury local.

Les épreuves éliminatoires comprennent une question écrite et une épreuve orale de trois quarts d'heure après trois heures de préparation.

Lorsque tous les jurys locaux ont prononcé leur jugement sur l'admissibilité des candidats, ils se réunissent de nouveau à un jour indiqué par un avis ministériel, et procèdent au tirage au sort des questions de thèse entre les candidats admissibles.

Douze jours francs sont donnés pour la rédaction et l'impression de la thèse. Les thèses, au nombre de 125 exemplaires, doivent être remises soit au président du jury local, soit au président du jury central, suivant que la déclaration en a été faite par le candidat au moment du tirage au sort.

Les thèses remises aux présidents des jurys locaux, sont envoyées par leurs soins au Ministère de l'instruction publique, qui transmet au président du jury central vingt exemplaires de chacune d'elles.

L'argumentation de la thèse a lieu, autant que possible, entre candidats pour une même Faculté.

Les épreuves définitives ont lieu devant le jury central dans les formes actuellement en vigueur.

L'élection a lieu au scrutin secret et à la majorité absolue.

En cas d'insuffisance dans la valeur des candidats, le jury central peut, par un vote par bulletins blancs, déclarer, à la majorité absolue des votants, qu'il n'y a pas lieu à nomination.

Léon LE FORT.

LE Dr JEAN-GASPARD BLUNTSCHLI

Le cri d'une vieille chanson d'étudiants allemands : *Venit mors velociter, Rapit nos atrociter*, ce cri, hélas! n'est que trop vrai. Il nous a frappé cruellement il y a quelques mois, lorsque la nouvelle douloureuse de la mort subite, inattendue d'un des savants les plus éminents de l'Allemagne, s'est répandue avec la vitesse de l'éclair dans le monde entier.

La nouvelle a été aussi foudroyante que la mort elle-même. C'était pour le défunt une vraie enthanasie, qui l'enlevait à la terre sans infirmité, dans un âge avancé et après une longue et glorieuse carrière. A nous survivants l'affliction profonde, à nous le sentiment d'une perte des plus sensibles.

Et ce n'est pas l'Allemagne seule, le brillant théâtre d'une activité tout à fait incomparable, c'est la république littéraire de tous les pays policés qui ressentira cette perte sensible.

Essayons maintenant de donner une esquisse biographique de l'illustre savant, qu'il suffit de nommer pour indiquer ses titres à une renommée qui ne périra pas.

Jean-Gaspard Bluntschli, né à Zurich, en Suisse, le 7 mars 1808, descend d'une honnête et ancienne famille bourgeoise de cette ville. La gloire de Bluntschli, disons de notre Bluntschli, rejaillit sur toute sa famille. Sans lui, elle ne serait probablement jamais sortie de sa modeste et séculaire obscurité.

Dès sa première jeunesse, Bluntschli, doué d'un esprit vif, du désir ardent de puiser aux sources de la science, se rendit d'abord à l'Université de Berlin, puis à celle de Bonn. Ce furent Savigny, chef et maître de la nouvelle école historique du droit, et le non moins célèbre historien Niebuhr, qui influèrent puissamment sur le jeune élève, dont le nom devait bientôt figurer à côté de celui de ses professeurs. Le droit de nature et l'école qui le professait, dominante dans toutes les chaires universitaires de l'Allemagne pendant près de deux siècles, avaient fait leur temps. Le génie allemand ne trouva plus de satisfaction à se plonger dans les doctes et

insondables profondeurs des Puffendorf et des Wolff, et au lieu de s'adonner exclusivement aux brillantes rêveries du *droit de la nature*, il commença à rechercher la *nature du droit*, à en étudier les phases historiques aux divers degrés de son développement, pour découvrir les lois qui président à ce développement.

Nous ne croyons pas inutile d'observer à cette occasion qu'on s'est mépris souvent sur le vrai sens de la dénomination de l'école historique du droit. Il est arrivé, personne ne l'ignore, aux grands maîtres de la science, aux fondateurs des écoles, comme Grotius, Hegel, de donner naissance à des systèmes directement opposés, se heurtant de front et dans leurs doctrines fondamentales. Stahl, le célèbre apôtre de la réaction, et le hardi novateur Bruno Bauer sont tous les deux sortis des flancs de la philosophie hégélienne. Mais ce serait fausser totalement l'idée de l'école historique du droit, que de vouloir lui attribuer un caractère stationnaire ou même rétrograde. Si la marche de l'histoire, considérée d'en haut et dans son ensemble, est éminemment évolutionnaire, c'est à rechercher la loi de cette évolution que s'applique avant tout la nouvelle école du droit. Elle est donc de par son essence, conservatrice et libérale à la fois.

Pénétré des principes de cette école, préparé par des études sérieuses, aussi étendues que profondes, Bluntschli, de retour dans sa ville natale, entra dans la carrière littéraire. Agrégé, bientôt professeur de l'Université de Zurich, le jeune homme ne tarda pas à attirer sur sa personne l'attention de ses concitoyens. Il fut élu membre du grand conseil et du gouvernement de son canton. La politique, objet principal de ses travaux, de son inclination, ajoutons d'une ambition légitime, l'entraîna, dès les premières années de son activité publique, dans son tourbillon. La révolution de Juillet 1830 ne manqua pas de trouver un violent retentissement dans toutes ces républiques dont l'ensemble forme la Confédération helvétique. C'est sur ces petits théâtres politiques que les passions et les luttes des partis se manifestent au grand jour, et de la manière la plus énergique et la plus prononcée. Aussi fournissent-elles au penseur la plus ample instruction, et matière abondante pour réfléchir sur la nature et les vicissitudes des choses humaines. On apprend plus dans les pages de Thucydide et de Jean de Müller, que dans maint ouvrage de l'histoire universelle. Les cantons suisses offraient le spectacle des luttes séculaires entre les patriciens cantonaux et le parti populaire. C'est presque dans tous les cantons que les évènements de 1830, et par la suite ceux de 1848, amenèrent l'abaissement du pouvoir aristocratique. Un

homme de la trempe de Bluntschli ne pouvait que manifester hautement sa répugnance pour les idées radicales et subversives. Grâce à ces sentiments, il fut considéré bientôt comme le chef du parti conservateur dans le canton de Zurich, sans toutefois s'ériger en protecteur des idées arriérées et surannées des ultras du parti dont il avait embrassé la cause. Quoi de plus naturel que de voir les extrêmes des deux partis s'acharner contre lui. La nomination du Dr Strauss, auteur du fameux ouvrage la *Vie de Jésus,* à une chaire à l'Université de Zurich ne servit qu'à envenimer davantage la fermentation des esprits. Enfin la déroute du Sonderbund en 1848, et l'agitation toujours croissante par suite du contrecoup de la révolution française de février, achevèrent de dégoûter Bluntschli, après l'avoir abreuvé de déboires. Les partis politiques ne ménagent pas leurs adversaires; ils ne les épargnent pas. Dénigrement, calomnies, avanies de toutes sortes, tout est permis dès qu'il s'agit d'un adversaire politique.

On comprendra aisément que dans les circonstances données, Bluntschli ne put accepter qu'avec empressement la vocation honorable à une chaire de droit privé allemand et de droit public à l'Université de Munich. A dater de cette nouvelle époque de sa vie, Bluntschli se mit à l'étude la plus approfondie de la situation politique de l'Allemagne. Il s'initia à la vie intime de l'Allemagne, il devint Allemand dans toute la force du terme, sans perdre pour le fond le type suisse. Ce type, celui de la race alemane, qui forme la population des cantons suisses du nord et celle d'une grande partie de l'Allemagne méridionale, trouva en sa personne un des représentants les plus marquants. C'est donc, sans dévier de la vérité, qu'on peut dire, Bluntschli avait deux patries : l'une native, l'autre adoptive; toutes les deux le comptant au nombre des hommes les plus éminents du siècle. C'est à dater de son émigration à Munich qu'il déploya cette activité littéraire surprenante qui remplit sa vie laborieuse. Mais déjà dans l'époque antérieure, au milieu des travaux de sa chaire de Zurich, des troubles politiques, à la fleur de l'âge viril, il avait mis la main à deux ouvrages qui peut-être, plus que tous ceux qui suivirent, ont fondé et perpétué sa renommée d'auteur. Nous voulons parler en premier lieu de son *Histoire du droit public et privé de la ville et du pays de Zurich* en deux volumes, qui parut en 1838 et 1839. C'est dans cet ouvrage qu'il montra et qu'il prouva l'analogie frappante entre les institutions du droit allemand et celles de la Suisse. C'était frayer le chemin aux études de l'école historique en Suisse, qu'indiquer la méthode de cette école à ses compatriotes. Ce grand

travail lui mérita l'honneur de rédiger le projet d'un code du droit civil pour le canton de Zurich, projet qui, se trouvant en parfaite conformité avec les idées et les besoins du peuple, servit de base au code actuellement en vigueur dans le canton, et qui acquit une autorité des plus étendues dans le reste de la Suisse.

A Munich, Bluntschli débuta par la publication d'un ouvrage intitulé : *Droit public universel* (Allgemeines Staatsrecht). Quoique nous ne partagions pas sur tous les points les opinions de l'auteur, nous ne pouvons que constater la largeur de ses idées, la clarté d'un style qui distingue tous les ouvrages sortis de cette plume brillante. Le livre que nous signalons eut plusieurs éditions revisées et augmentées. C'était le second ouvrage original de Bluntschli, et qui ne manqua pas d'ouvrir une nouvelle voie à des écrivains de grand mérite dans la sphère du droit public, tels que R. de Mohl, Held, Zachariæ, Zöpfl et d'autres. Nous ne passerons pas non plus sous silence d'autres livres de Bluntschli, tels que son *Traité du droit privé allemand,* son *Droit allemand concernant les lettres de change* (Wechselrecht), sa collaboration suivie à une *Encyclopédie des sciences du droit public,* publiée de concert avec Brater, de même que la part active qu'il prit à la fondation de la *Revue critique de législation et de la science du droit* avec les professeurs Arndts et Pözl.

Le radicalisme suisse avait contribué à engager Bluntschli à transférer son domicile à Munich ; mais le particularisme bavarois, qui se plaisait à faire une guerre sourde, parfois même très bruyante contre les savants venant de l'étranger, finit par le rendre mécontent de sa position universitaire à Munich, et pour combler ses vœux, le grand-duc de Bade lui conféra la chaire des sciences politiques à Heidelberg. Depuis sa nomination, en 1861, jusqu'aux derniers jours, c'est-à-dire pendant le long espace de vingt ans, il fut un des ornements, une des plus brillantes illustrations de cette antique Université de Heidelberg.

Il avait débuté, dans sa carrière littéraire, par l'*Histoire du droit,* il passait à Munich à l'enseignement du droit public interne des Etats. C'est à Heidelberg qu'il s'appliqua avant tout à professer le *droit des gens,* et dès cette époque, avec la vivacité d'esprit et l'énergie qu'il possédait en propre, il mit tous ses efforts à cultiver et à propager l'étude de cette noble science du droit international. Depuis qu'une longue série de maîtres de la science, Grotius, Vattel, Klüber, Martens, avaient posé les fondements du droit des gens et remplacé pour ainsi dire un code du droit international qui ne peut que rester à l'état d'un pieux désir, ce droit n'a pas

laissé de faire des progrès incontestables. C'est pour revêtir les principes du droit des gens généralement adoptés par les peuples civilisés de la forme de règles, pour rassembler dans un seul livre, et dans un ordre méthodique, tout ce qui peut être considéré aujourd'hui comme le produit de la conscience juridique (Rechtsbewusztsein), que M. Bluntschli conçut et exécuta en maître de l'art et du style le plus concis, le plan d'un ouvrage qu'il intitula : *Code* (Rechtsbuch), exposant le droit des gens moderne avec des exemples et des explications. Ce livre, qui parut d'abord en 1868, et qui plus tard arriva à une troisième édition, produisit une vraie sensation parmi les théoriciens de la science aussi bien que chez le monde diplomatique. Déjà on le cite à côté des grands auteurs du droit international, Grotius, Vattel et Heffter, qui paraissent au premier plan et qui font autorité dans cette matière : le *Droit international codifié* fut traduit dans la plupart des langues le plus répandues, et les journaux constatent qu'on vient même d'en faire une traduction dans l'extrême Orient, au Japon.

Ce livre avait été devancé deux ans auparavant, pendant la guerre de 1866, par le *Droit de la guerre des nations civilisées*. La science sert le progrès des lumières, et le progrès des lumières sert la grande cause de l'humanité en adoucissant, du moins en restreignant les horreurs de la guerre. Les hommes d'État de l'Allemagne, surtout ceux de la puissance directrice tournèrent leurs yeux sur Bluntschli. Inspiré des idées humanitaires du siècle, doué du cœur le plus généreux, l'empereur Alexandre II, de mémoire tragique, avait médité le projet d'établir dans une réunion d'hommes d'État et de savants un ensemble de règles sur la conduite des belligérants. Bluntschli fut envoyé de la part de la Prusse comme membre adjoint de ce congrès remarquable, où des généraux siégèrent à côté de diplomates et de professeurs dans un but humanitaire, dans le but d'humaniser la guerre, d'en tempérer la rigueur, de fixer, dans les limites du possible, un certain « commercium belli ».

Déjà, l'année précédente, un petit groupe d'hommes éminents avait conçu le projet de fonder un « Institut de droit international », dont les membres se rassembleraient dans des séances annuelles, pour discuter les grandes questions du droit des gens, et pour formuler, en suivant les progrès de la science et des lumières, les règles sur la conduite des États dans leurs rapports mutuels. Bluntschli fut un des membres les plus zélés et les plus actifs du nouvel Institut, qui s'honora lui-même en le nommant son président. La *Revue du droit international* devint l'organe de

l'Institut, et non moins organe de la conscience éclairée du siècle en matière du droit public. Rédigé d'abord par un des plus éminents publicistes, M. Rolin Jaequemyns, et depuis sa nomination au Ministère de l'intérieur de la Belgique par le professeur Rivier, une des grandes illustrations littéraires de ce pays, elle fut enrichie par de nombreux articles de la plume de Bluntschli. La mort de Bluntschli est une perte douloureuse à beaucoup d'égards. Mais l'Institut de droit international et sa Revue peuvent, à juste titre, revendiquer une préférence dans ce concours de deuil. *Nulli flebilior!*

Bluntschli, Suisse d'origine, appartenait, nous l'avons dit plus haut, à deux patries. C'est en Allemagne qu'il a passé la plus grande partie de sa vie, c'est à elle qu'il a consacré son activité prodigieuse. Elle était prodigieuse, car elle s'étendait sur presque toutes les branches de la science du droit. Et cet homme extraordinaire, dont la longue vie n'était qu'un long travail continu, qui ne se contentait pas d'écrire toute une bibliothèque, et d'alimenter des encyclopédies et des journaux, trouva le temps d'écrire sur les idées de la divinité, telles que les peuples de l'Orient les professaient, sur la croyance en Dieu et l'immortalité, etc., etc. En outre, il publia de nombreuses décisions sur certaines questions du jour; nous n'en citerons qu'une devenue célèbre, celle du second mariage de la princesse de Beauffremont.

Il aimait à discuter les questions théologiques, sans pourtant se perdre dans les profondeurs de la dogmatique. C'était un homme sincèrement religieux. Aussi fut-il appelé, par le gouvernement du grand-duché de Bade, à présider le synode de l'Église protestante de ce pays, et c'est à la plus parfaite satisfaction de ses coreligionnaires éclairés qu'il s'acquitta de cette tâche. On le sait, c'est en sortant de la dernière séance automnale, voulant se rendre auprès du grand-duc pour lui rendre compte des débats du synode, qu'il fut frappé par un coup d'apoplexie foudroyante. C'est comme sur le champ de bataille que fut terminée une vie remplie de l'activité la plus grande et la plus variée.

Homme public dans l'acception la plus noble du mot, grande et impérissable illustration de la science, de la chaire universitaire, de la vie parlementaire, il occupera toujours une des premières places dans le Panthéon des célébrités du XIXe siècle.

L'année passée, étant à côté de lui, travaillant avec lui dans cette œuvre humanitaire de fixer les lois de la guerre, nous étions témoins d'une grande solennité. L'Université d'Oxford conféra à notre feu collègue la dignité de docteur en droit. Bluntschli

rayonna de joie. L'antique siège de la doctrine, l'Université qui se glorifie de descendre en ligne directe d'une fondation d'Alfred le Grand, avait ajouté un nouvel ornement à son livre d'or, en y insérant le nom de Bluntschli. Ce n'était pas de la vanité, c'était une légitime satisfaction avec laquelle il reçut la nouvelle distinction. Les honneurs extérieurs, les décorations, les ordres et les titres ne lui avaient pas manqué. Il n'y fut point insensible. Hâtons-nous d'ajouter que, dans ses rapports avec les puissants de la terre, et tout en étant accessible à l'ambition, aux flatteries, jamais son excellent caractère ne lui fit défaut, et que, même dans la lutte ardente des partis, sa bienveillance naturelle, son cœur généreux ne l'abandonnèrent jamais.

Il avait ses faiblesses. Tout homme en a. Ses opinions, en fait de politique et de droit, sont bien souvent erronées. Tout doctrinaire qu'il était dans ses manières et ses allures, il n'avait pas la prétention d'être réputé infaillible.

Si l'on reproche à Bluntschli d'avoir été un peu trop Borussophile, sa réponse adressée à la fameuse lettre du général Moltke prouve à l'évidence qu'il ne se laissait pas éblouir par l'éclat d'une des premières autorités militaires du siècle, et qu'il n'hésitait pas à dire son fait à qui que ce soit.

En face de cette tombe à peine fermée, ses ennemis mêmes, et il en avait comme tous les hommes qui marquent, ne lui contesteront pas la fermeté et l'honnêteté de son caractère, la grande étendue et la profondeur de ses connaissances, et la place supérieure qu'il occupera à tout jamais dans la république litteraire.

Nous croyons, en terminant cet aperçu biographique, qu'il ne sera pas sans intérêt, pour nos lecteurs, de leur offrir une courte énumération des travaux scientifiques de notre défunt collègue.

I. — DROIT ROMAIN.

Droit des héritiers nécessaires. Bonn, 1829. Das römische Notherbenrecht.

II. — HISTOIRE DU DROIT.

1. *L'histoire du droit public et privé du canton de Zurich*, 2 vol. 1846, 1838-1839, 2e édit. 1856. Staats-und Rechtsgeschichte von Zürich.
2. *Histoire du droit fédéral de la Suisse*, 1846-1849, 2 vol. 2e édit. 1873. Geschichte des schweizerischen Bundesrechtes.

III. — PHILOSOPHIE DU DROIT.

1. *Études sur l'État et l'Église*, 1845. Studien über Staat und Kirche.

2. *Idées de la vieille Asie sur Dieu et le monde*, 1866. Altasiatische Gottes-und Weltideen.

3. *Collection de petits écrits*. Gesammelte kleine Schriften. 2 vol., 1879 et 1881.

IV. — DROIT PRIVÉ.

1. *Code du droit privé du canton de Zurich*, 1855, avec plusieurs éditions postérieures. Privatrechtliches Gesetzbuch des Cantons Zürich.

2. *Droit privé allemand*, 1854 et 1863. Deutsches Privatrecht.

3. *Droit concernant les lettres de change*, 1847. Wechselrecht.

4. *Droit zurichois concernant les personnes et les familles*, 4e édit. Zurich, 1871. Das Zürichische Personen und Familienrecht.

V. — DROIT PUBLIC.

1. *Droit public général universel*. 1852.

2. *Théorie générale de l'État*, t. I et II, 1875 et 1876, constituent une nouvelle édition de l'ouvrage que nous venons de citer, et dont le 3e vol. a pour titre : *La Politique comme Science*, traduisons plutôt : *La Science de la Politique*, 1876. Politik als Wissenschaft.

3. *La théorie allemande de l'État*, mise à la portée des personnes bien élevées, instruites; 1875, nouvelle édition 1880. Deutsche Statslehre für Gebildete. (Le mot « Gebildete » est difficile à rendre en français. Notre circonlocution l'expliquera.)

4. *Caractère et esprit des partis politiques*, 1869. Character und Geist der politischen Parteien.

5. *L'État Roumain et la situation juridique des Juifs en Roumanie*, 1879. Der Staat Rumanien und das Rechtsverhaltniss der Juden in Rumanien, 1879.

6. *Histoire du droit public général et de la politique*, 1864, 1867. Geschichte der allgemeinen Staatswissenschaft und Politik.

7. *Encyclopédie allemande du droit public*, 11 vol. 1857-1868. Deutsches Staatswörterbuch.

8. *Encyclopédie abrégée*, 3 t. 1869-1875. Abgekürztes Staatswörterbuch.

9. *De la différence entre l'idée de l'État au moyen âge et dans les temps modernes*, 1853. Uber den Unterschied der mittelalterichen und der modernen Staatsidee.

VI. — DROIT INTERNATIONAL.

1. *Le droit des gens moderne des États civilisés présenté sous forme de code*, 1868, 1872, 1878. Das moderne Völkerrecht der civilisirten Staaten als *Rechtsbuch* dargestellt. L'ouvrage a été traduit par M. Lardy sous ce titre : *Le droit international codifié*.

2. *Signification et progrès du droit des gens moderne*, 1875. Bedeutung und Fortschritt des modernen Volkerechts. C'est une édition séparée du premier chapitre du premier ouvrage.

3. *Remarques au point de vue du droit international sur la guerre franco-allemande*, 1871. Revue de droit international, et séparément. Völkerrechtliche Betrachtungen über den franzosisch-deutschen Krieg.

4. *Le droit moderne de la guerre des États civilisés*, 1873-1874. Das moderne Kriegsrecht der civilisirten Staaten.

5. *Le droit de butin en guerre et en particulier le droit des prises dans la guerre maritime*, 1878. Das Beuterecht im Krieg und das Seebeuterecht.

6. *De l'irresponsabilité et de la responsabilité du Pape dans le droit international*, 1876. Die rechtliche Unverantwortlichkeit und Verantwortlichkeit des römischen Papstes.

7. *De la naturalisation en Allemagne d'une femme séparée de corps en France*, 1876.

Nous n'avions pas la prétention d'énumérer ce qui est innombrable, je veux parler de tous les articles épars dans une foule de journaux politiques et scientifiques de l'Allemagne et dans la *Revue du droit international*. Toutefois, avant de terminer ce travail, nous renvoyons nos lecteurs à un article des plus intéressants, l'autobiographie de feu M. Bluntschli, publié en 1874 dans l'excellente Revue *Gegenwart* qui paraît à Leipzig.

Dr L. Baron de **NEUMANN**.

Professeur de Droit international à l'Université de Vienne.

LES

THÈSES DE LA SORBONNE

L'ASCLÉPIEION D'ATHÈNES [1]

D'APRÈS DE RÉCENTES DÉCOUVERTES

On sait que l'*Asclépieion*, ou temple d'Esculape, était à Athènes le centre d'un mouvement très considérable, moitié religieux, moitié médical, et que des pèlerinages incessants, avec leur cortège habituel de miracles, y amenaient une foule de fidèles. Étudier l'Asclépieion d'Athènes, c'est donc observer la vie religieuse d'Athènes et de la Grèce sous un aspect qui n'est peut-être pas le plus noble ni le plus grand, mais qui nous montre à coup sûr un coin bien vivant et bien curieux du monde antique.

On ne possédait jusqu'ici, dit M. Paul Girard, que de rares documents sur l'Asclépieion d'Athènes. Une scène d'Aristophane, spirituelle parodie des guérisons opérées par le dieu médecin, un mot de Xénophon sur la source sacrée d'Asclépios, une phrase de Théophraste relative aux offrandes consacrées dans l'Asclépieion, une allusion d'Eschine à la fête des Asclépieia, une courte description de Pausanias, un passage de Marinus aidant à fixer la date de la destruction du temple par les chrétiens, tels étaient les principaux textes qui pouvaient nous éclairer sur l'histoire de ce sanctuaire. Si l'on ajoute à ces témoignages quelques inscriptions, quelques bas-reliefs découverts en 1862, lors des fouilles entreprises pour dégager la scène et les gradins du théâtre de Dionysos, on aura réuni à peu près tous les renseignements connus jusqu'à ces dernières années sur l'édifice élevé par les Athéniens au dieu guérisseur et sur le culte qui s'y pratiquait.

(1) Thèse présentée à la Faculté des Lettres de Paris, par PAUL GIRARD, ancien membre de l'École française d'Athènes, maître de conférences à la Faculté des Lettres de Toulouse.

On est mieux instruit aujourd'hui, grâce au zèle de la Société archéologique d'Athènes, qui vient de déblayer le versant méridional de l'Acropole et de mettre à découvert les restes de l'Asclépieion dans l'espace compris entre le théâtre de Dionysos et l'odéon d'Hérode Atticus.

M. Paul Girard rappelle en quelques mots l'histoire et les résultats de ces fouilles, et indique de la manière suivante l'objet de son propre travail :

Ce sont ces documents nouveaux que j'ai essayé de mettre en œuvre. L'étude que j'ai entreprise comprend deux parties : la première contient tout ce qui regarde la topographie de l'Asclépieion, les prêtres, les sacrifices publics et les fêtes, l'administration du temple ; la seconde est consacrée à la peinture du culte que les particuliers rendaient au dieu médecin. Tout ce qui concerne le mythe d'Asclépios et les diverses légendes relatives à ce mythe a été négligé ; j'ai cru devoir également m'abstenir, en parlant de l'incubation et des cérémonies accomplies dans le sanctuaire par les dévots qui venaient demander au dieu la santé, de toute considération scientifique qui n'eût pas été de ma compétence. On ne trouvera donc dans les chapitres qui suivent, sauf de rares exceptions, rien qui touche à la mythologie ni à la médecine. Ce que je me suis proposé d'écrire, c'est un chapitre de l'histoire religieuse d'Athènes. Réduit à ces limites, le travail que je présente pourra ne pas sembler dénué d'intérêt, si l'on songe que tout ce qui a rapport à l'activité morale des Athéniens, à leur religion comme à leurs lois, porte en soi un charme puissant et un éternel attrait.

M. Girard a pleinement raison de croire justifié le choix de son sujet.

Ajoutons tout de suite qu'un plan bien fait et quelques jolies photogravures accompagnent ce volume. Le plan rend compte de l'état actuel du terrain et permet de s'orienter sans peine au milieu des indications topographiques des premiers chapitres. Les photogravures, bien exécutées, mettent sous les yeux du lecteur quelques-uns des monuments discutés dans le corps de l'ouvrage.

Cette étude sur l'Asclépieion sera bien accueillie du public savant. L'auteur, qui connaît les lieux *de visu*, fait preuve de beaucoup de savoir, et, en outre, de beaucoup de prudence. C'est là, dans tout travail de restitution archéologique, un mérite très appréciable. Qui dit restitution dit presque divination, au moins pour une part. Sachons gré à M. Girard d'avoir su se préserver presque partout de cette sorte d'éblouissement propre aux travaux d'érudition et qui fait si souvent prendre des chimères pour des choses réelles.

La première partie du volume est difficile à analyser, surtout dans un recueil du genre de celui-ci. La topographie de l'Asclé-

pieion ne peut être lue et comprise que le plan sous les yeux ; elle prête d'ailleurs à des discussions d'un caractère extrêmement technique. Tout ce que M. Girard nous apprend sur les ministres du culte et sur les différents fonctionnaires attachés à l'Asclépieion, sur les sacrifices publics et sur les divers actes religieux qui les accompagnaient, enfin sur l'administration du sanctuaire, c'est-à-dire sur la source de ses revenus et sur le rôle des commissions sacrées chargées de contrôler les perceptions et les dépenses, tout cela est fort minutieux, souvent appuyé sur des textes épigraphiques mutilés qu'il faut examiner de très près et suivant une méthode rigoureuse pour en tirer les rares renseignements qu'ils contiennent encore, si bien qu'il nous est à peu près impossible de suivre ici l'auteur dans le détail de ses déductions. Les érudits que ces problèmes intéressent sauront bien aller en chercher la solution dans le volume lui-même. C'est d'ailleurs dans cette partie surtout que M. Girard a eu le mérite, dont je parlais tout à l'heure, de savoir ignorer à propos. Il en résulte qu'on a d'autant plus de confiance dans son jugement quand il croit avoir le droit d'affirmer. Mais s'il n'est que juste de savoir le plus grand gré à l'auteur de cette réserve, il faut bien ajouter que l'espèce d'incertitude, d'hésitation fréquente qui en est la conséquence inévitable et parfaitement légitime, fera mieux les affaires des chercheurs consciencieux et attentifs que du lecteur qui demande à être mis promptement au fait des résultats positifs. Le résultat positif, en pareille matière, est fort souvent un point d'interrogation. Je ne sais même s'il ne conviendrait pas d'en rétablir encore deux ou trois que M. Girard, malgré sa prudence habituelle, s'est efforcé de faire disparaître. Quoi qu'il en soit, nous ne saurions entrer ici dans ce détail. Je suis obligé de me borner à signaler une seule des questions incidemment soulevées et discutées par M. Girard : c'est celle de savoir si les prêtres d'Esculape étaient médecins. M. Girard ne le croit pas, et après en avoir donné plusieurs raisons d'un caractère plus technique, il termine par la suivante, toute morale, mais par là même plus intéressante, et qui l'amène à conclure sur ce problème. Je cite M. Girard :

Enfin, et c'est la raison la plus décisive, la supposition qu'il y avait toujours un médecin parmi les ministres d'Asclépios paraît contraire au principe même de l'Asclépieion. Il faut bien comprendre, en effet, ce que c'était que ces cures dont le sanctuaire d'Asclépios était le théâtre : c'étaient les effets tout divins, tout surnaturels de l'intervention d'une puissance supérieure. Un malade qui venait s'installer sous les portiques de l'Asclépieion et qui, après avoir offert les sacrifices d'usage, accompli

les formalités accoutumées, s'endormait avec l'espoir que, pendant son sommeil, le dieu lui apparaîtrait et lui indiquerait le remède qui convenait à son mal, ne pouvait compter pour être guéri sur le secours d'aucune science humaine : c'est dans l'action d'une force céleste qu'il mettait toute sa confiance; c'est un miracle qu'il attendait. Telles étaient les croyances qui animaient ces esprits superstitieux, telle la foi qui les conduisait à consacrer de riches offrandes, ou à laisser dans le sanctuaire de ces hymnes de reconnaissance dont les fouilles récentes ont mis à découvert de si curieux spécimens. On s'explique alors pourquoi la présence d'un médecin était inutile : il suffisait que le prêtre et ses subordonnés veillassent à ce que le miracle réussît. L'Asclépieion n'était pas un hôpital où l'on venait se faire soigner par des savants ayant de l'étude et une longue pratique : c'était un temple où l'on accourait se placer sous la protection d'un dieu.

Il n'en faudrait pas conclure que le prêtre et le zacore fussent tout à fait étrangers à la médecine. Bien que leurs fonctions nous soient, comme on l'a vu plus haut, fort mal connues, c'étaient eux, sans doute, surtout le zacore, qui donnaient aux malades les premiers soins : ce n'était pas d'eux, au moins dans l'esprit des suppliants, que venait la guérison. Au fond, c'étaient eux qui en étaient les vrais auteurs, ou du moins qui la préparaient; un heureux hasard et l'imagination exaltée des patients faisaient le reste : mais c'était le dieu qui en recueillait tout l'honneur. M. Daremberg distingue fort bien les médecins laïques qui, soit isolément, soit groupés par corporations, allaient exercer leur art de ville en en ville, des prêtres guérisseurs qui, confinés dans les Asclépieia, servaient simplement d'intermédiaires entre le dieu et les malades, recevaient chaque matin la confidence des prescriptions données en songe par Asclépios, et faisaient en sorte que ces prescriptions fussent ponctuellement exécutées. Ces prêtres pouvaient avoir une certaine expérience des choses médicales; il y en avait de fort habiles : la grande réputation des écoles sacerdotales de Côs, de Cnide, de Rhodes, de Cyrène en est une preuve; le retour fréquent d'un petit nombre de maladies locales, comme les maux d'yeux, très communs à Athènes, d'après le nombre considérable d'yeux mentionnés par les catalogues d'offrandes, les traitements consignés sur le marbre et constituant, à force de se multiplier, une espèce de manuel pratique à l'usage de tous, pouvaient façonner ces prêtres à l'art de guérir; mais ce n'étaient pas des médecins de profession, et leurs rapports avec les suppliants se bornaient très vraisemblablement, comme nous l'avons dit, à quelques soins élémentaires. Si donc on trouve des médecins parmi eux ou parmi leurs subalternes, ce sont des exceptions justifiées par le rôle de guérisseurs qui leur était imposé. Médecins, ils étaient mieux à même de faire suivre aux malades ces traitements simples et de pure hygiène qui devaient former le fond de la science médicale dans les Asclépieia; ils opéraient, lorsqu'il y avait lieu, avec plus d'habileté; ils s'intéressaient davantage aux cures; mais leur personnalité s'effaçait, selon toute vraisemblance, devant celle du dieu; c'étaient leurs devoirs de prêtres qu'ils s'appliquaient à bien remplir, plutôt que leur profession de médecins, laissant au dieu l'initiative dans toutes les guérisons, et conservant à l'Asclépieion l'aspect de ce qu'il était en réalité, un *sanctuaire* dans lequel se pratiquait un *culte*.

La seconde partie du travail de M. Girard est consacrée au culte privé. Le premier chapitre de cette seconde partie, un des plus intéressants, a pour objet l'étude des rites accomplis dans le sanctuaire par les particuliers. On sait qu'un de ces rites consistait dans ce qu'on appelait l'*incubation*. Les suppliants qui venaient demander à Esculape la guérison de leurs maux commençaient par se purifier en se trempant tout entiers dans l'eau froide, soit dans la mer (ἐπὶ θάλατταν, dit Aristophane, *Plutus,* 656), soit dans la source sacrée qui avoisinait le temple, suivant une interprétation nouvelle donnée par M. Girard (non sans vraisemblance) de ce mot θάλαττα. Le soir venu, les malades se groupaient sous les portiques du temple pour y passer la nuit; ils s'y couchaient pêle-mêle, et attendaient le passage du dieu. C'est ce qu'on appelait l'*incubation*. Sur ce point, heureusement, nous n'en sommes plus réduits aux secs témoignages des documents épigraphiques. Tout le monde se rappelle l'amusante description d'Aristophane, impossible à citer en français d'un bout à l'autre ailleurs que dans un travail d'un caractère tout à fait scientifique, mais si vivante, si spirituelle, et même, malgré la liberté d'une fantaisie toute poétique, si vraie d'ensemble et d'impression. M. Girard cite tout au long le passage d'Aristophane, et, s'appliquant ensuite à démêler ce qui est de fantaisie et ce qui est vrai, nous raconte à son tour, presque heure par heure, comment se passait la nuit sacrée : d'abord les préparatifs, comment les malades se munissent de couvertures, de gâteaux pour le dieu, de provisions pour eux-mêmes; puis l'extinction des feux à la voix du πρόπολος invitant tout le monde à dormir; puis enfin le sommeil sacré, pendant lequel le dieu manifestait sa volonté par des songes. C'est au moment où ce sommeil va commencer qu'Aristophane a placé quelques-uns de ses épisodes les plus réjouissants.

Ici, dit M. Girard, Aristophane nous transporte dans le domaine de la fantaisie. La chasse de Carion à la bouillie est un délicieux petit épisode tel qu'il devait s'en produire par centaines dans ces réunions de suppliants de tout sexe et de toute classe qui encombraient l'Asclépieion ; mais cela ne nous apprend rien sur l'incubation. Quant à l'apparition d'Asclépios suivi de Iaso et de Panakeia, ainsi que d'un cadmile portant la pharmacie du dieu, quant au traitement infligé à Néocleidès, à l'intervention miraculeuse des deux serpents, à la guérison instantanée de Plutus, c'est de la poésie. Il doit y avoir pourtant quelque chose de vrai dans ce passage, c'est l'incident du prêtre survenant quand tout le monde dort et recueillant sur les autels les galettes à demi grillées qu'y ont laissées les dévots. C'est son bénéfice à lui ; c'est en partie de ces restes qu'il vit ou qu'il fait vivre le personnel placé sous ses ordres. Les quelques vers

qu'Aristophane consacre à cette scène sont charmants de naturel et de vérité : on imagine ce prêtre tournant avec précaution autour de chaque autel pour voir si un gâteau ou une figue sèche n'en est pas tombé par hasard, et jetant tout ce qu'il trouve dans un sac. Mais ce qui suit est de pure invention. Voici ce qui se passait.

Les malades endormis, l'imagination surexcitée par l'attente de l'apparition du dieu, l'esprit échauffé par l'atmosphère même du sanctuaire, par l'encens qu'on y avait brûlé, par la vue des lampes, par cette prière du soir qui avait dû précéder l'heure du sommeil, le dieu se montrait à eux en songe et leur indiquait, soit un traitement à suivre, soit un acte religieux à accomplir, sorte d'expiation ayant pour objet de les rendre agréables à la divinité et de les conduire par là à la guérison. Les prescriptions médicales étaient variées. Les inscriptions votives trouvées sur la pente méridionale de l'Acropole n'en reproduisent, par malheur, aucune ; mais Aristide en cite quelques curieux exemples. Tantôt le dieu ordonnait de fuir l'eau, tantôt il recommandait au contraire de prendre des bains. Il prescrivait aux uns de boire de l'eau de chaux, aux autres du jus de ciguë ; il conseillait à d'autres la gymnastique et les ablutions d'eau froide. On trouve dans Marc-Aurèle des prescriptions analogues : monter à cheval, prendre des bains froids, marcher les pieds nus. Une ordonnance de l'Asclépios de Pergame, rapportée par Philostrate, consistait à manger une perdrix à l'encens. Dans une inscription du recueil de Gruter, provenant, à ce qu'on croit, de l'île du Tibre, où il y avait un Asclépieion, nous voyons que le dieu a guéri d'une pleurésie le fils d'un certain Lucius, en lui faisant appliquer sur le côté malade un cataplasme de cendre humectée de vin. Une autre inscription du même recueil mentionne le traitement suivant, prescrit à un malade pour le guérir d'un crachement de sang : se nourrir pendant trois jours de pépins de pomme de pin assaisonnés de miel. A un aveugle, le dieu avait ordonné de fabriquer un collyre avec le sang d'un coq blanc et de s'en frotter les yeux pendant trois jours. Tous ces remèdes étaient, on le voit, fort anodins. L'eau y jouait un grand rôle : Aristide l'appelle « la servante et l'auxiliaire » du dieu, διάκονόν τε καὶ συνεργόν. Qu'on s'y baignât ou qu'on la bût, elle était toujours aussi efficace. Il fallait voir, l'été, avec quel empressement la foule des fidèles entourait le puits sacré, tous, dit Aristide, se poussant et se bousculant comme un essaim d'abeilles ou comme des mouches autour d'une jatte de lait.

Le matin venu, le réveil de l'Asclépieion était bruyant. Chaque malade racontait ce que le dieu lui avait prescrit, et le prêtre ou ses subalternes se chargeaient d'exécuter l'ordonnance divine. Quand le patient guérissait, quand le miracle si impatiemment attendu se produisait, c'était dans le sanctuaire une grande joie, qui se manifestait par des congratulations sans fin. Nous avons vu les compagnons de douleur de Plutus le féliciter de tout leur cœur d'avoir recouvré la vue. Chaque guérison était une espérance pour ceux qui postulaient encore, une garantie que le dieu les prendrait, eux aussi, en pitié et que leur tour viendrait bientôt.

Le chapitre sur les *ex-voto* n'est pas moins curieux. Parmi les objets que la reconnaissance des malades offrait au dieu guérisseur, il y avait d'abord des bas-reliefs. Ces bas-reliefs étaient

quelquefois de belles œuvres d'art, ou au moins, selon l'expression très juste de M. Girard, « de beaux spécimens de sculpture industrielle ». Les planches du volume peuvent en donner une idée. La Grèce se reconnaît toujours à cet amour pour le marbre taillé par le ciseau du sculpteur. Mais, à côté des bas-reliefs, il y avait d'autres *ex-voto* d'un caractère beaucoup moins artistique, beaucoup plus terre à terre, mais non moins intéressants, car ils nous font voir, à travers la distance des âges et la diversité des civilisations, la persistance de certaines façons naïves et touchantes d'exprimer à la divinité sa reconnaissance et sa piété. On voyait suspendu, aux murs des temples d'Esculape, comme aux parois de certaines de nos chapelles, des statuettes du dieu, des images du malade lui-même; puis, en grande quantité, des représentations de la partie du corps où avait été le siège de la maladie; puis des objets de toute sorte dont on ne voit pas toujours bien le rapport avec cette destination particulière d'*ex-voto*. Il y avait des yeux, des bouches, des nez, des pieds, des mains, etc., mais surtout beaucoup d'yeux : l'ophtalmie était évidemment une maladie qui devait donner à Esculape une singulière occupation.

A ces offrandes variées, dit M. Girard, il faut en ajouter d'autres d'une nature toute différente : ce sont les inscriptions métriques, les hymnes, les pæans que certains malades guéris faisaient graver sur des stèles et laissaient dans l'enceinte sacrée comme monuments de leur gratitude envers le dieu. Peu de divinités ont été plus exaltées qu'Asclépios. N'était-ce pas lui aussi qui provoquait les plus vifs élans de reconnaissance? Il était naturel que ces sentiments passionnés qu'il inspirait cherchassent, pour s'exprimer, d'autres moyens que ceux que pouvait leur fournir l'humble prose. Seule, la poésie, avec son harmonie, sa cadence, son luxe d'épithètes sonores, était capable de rendre ces tendresses infinies qui s'emparaient des dévots, quand le dieu les avait comblés de ses faveurs. Aussi le culte d'Asclépios a-t-il donné naissance à toute une littérature. Non seulement les particuliers, mais les villes célébraient en vers les louanges du héros guérisseur et de ses enfants. Philostrate parle d'un pæan de Sophocle qui se chantait à Athènes aux fêtes du dieu, probablement aux Asclépieia. Lucien mentionne un chant sacré composé en l'honneur d'Asclépios par le poète Isodémos de Trézène. Il y avait aussi un pæan d'Aristide, où le dieu médecin était associé à Héraclès, comme l'indique le refrain : Ἰὴ παιὰν Ἥρακλες Ἀσκληπιέ. Athénée cite un pæan du poète Ariphon de Sicyone où étaient vantées les vertus d'Hygieia. Nous n'avons de ces poésies que de courts fragments; souvent nous ne les connaissons que par une simple allusion. Les marbres, heureusement, nous dédommagent et nous permettent d'apprécier mieux que nous ne pourrions le faire à l'aide des textes la valeur de ces compositions d'un caractère tout spécial.

Ce sont en général des œuvres fort médiocres et tout à fait impersonnelles, où sont accumulées, à grand renfort d'expressions homériques,

les lieux communs les plus vulgaires. Les épithètes de bienheureux, de vénérable, de bienveillant, d'illustre, etc., sont prodiguées au dieu. Tantôt on rappelle quelque épisode de sa vie légendaire, son éducation par le centaure Chiron, sur les sommets boisés du Pélion; tantôt, s'adressant directement à lui, on l'interpelle en ces termes : « Éveille-toi, dieu secourable, roi des peuples, doux enfant du fils de Latone et de la vénérable Corônis. Secoue le sommeil de tes paupières et écoute la voix de tes fidèles qui, joyeux, invoquent ta puissance, aimable Asclépios, et tout d'abord celle d'Hygieia. Éveille-toi, dieu guérisseur, et entends ton hymne. Salut! » Suit une copie du pæan d'Ariphron en l'honneur d'Hygieia. L'inscription se termine par un long morceau consacré à l'éloge de Télesphore.

D'autres fois, ce sont des renseignements où éclate une naïve et touchante piété. Voici par exemple les vers qu'un zacore adresse au dieu : « Écoute ce que veut te dire ton fidèle zacore, Asclépios, enfant du fils de Latone. Comment pourrai-je aller dans ta demeure toute d'or, dieu bienheureux, dieu souhaité, tête chérie, comment le pourrai-je, privé de ces pieds qui me servaient autrefois à gagner ton sanctuaire, si toi-même, par un effet de ta bienveillance, tu ne m'y conduis après m'avoir guéri, afin que je te contemple, ô mon dieu, toi dont l'éclat surpasse celui de la terre au printemps! — Voici la prière que te fait Diophantos. Sauve-moi, dieu bienheureux, dieu fort; guéris cette méchante goutte, au nom de ton père, à qui j'adresse mille vœux. Personne, parmi les mortels qui habitent la terre, ne peut apporter de remède à de pareilles souffrances : toi seul, dieu bienheureux, en as le pouvoir; ce sont les dieux tout-puissants qui t'ont donné aux hommes, présent inappréciable! pour prendre en pitié leurs maux et les soulager. — O bienheureux Asclépios, dieu guérisseur, c'est grâce à ton art que Diophantos, débarrassé de son incurable et horrible mal, n'aura plus désormais l'allure d'une écrevisse; il ne marchera plus sur des épines, mais il aura bon pied, comme tu l'as voulu! »

Ce qui distingue ce morceau, c'est l'accent personnel qui l'anime; les poésies de ce genre sont d'ordinaire plus banales. On sent une émotion vraie dans la prière de ce vieux serviteur qui demande au dieu de le guérir et dans l'élan de sa joie, après qu'Asclépios l'a délivré de la goutte qui le torturait. Ces compositions poétiques appartiennent en général à l'époque romaine. Auparavant, on est plus simple; la reconnaissance s'exprime plus sobrement et avec moins d'emphase.

Il arrivait souvent que, au lieu de composer soi-même ou de faire composer un chant nouveau, on gravait sur le marbre une poésie ancienne, restée populaire parmi les adorateurs du dieu. Nous avons rencontré tout à l'heure sur une stèle l'hymne d'Ariphron : la Société archéologique a retrouvé dans ses fouilles les premiers mots du pæan de Sophocle en l'honneur d'Asclépios, avec cet en-tête : Σοφοκλέους. Les quelques mots dont se compose l'inscription ne peuvent donner une idée de ce qu'était le morceau tout entier. Mais c'était bien là, à ce qu'il semble, et quoi qu'on en ait dit, le fameux pæan dont Sophocle était l'auteur. Les caractères de l'inscription attestent le second siècle de l'ère chrétienne. Sans doute, quelque dévot, voulant témoigner au dieu sa reconnaissance, n'avait rien imaginé de mieux que de reproduire sur une base de marbre l'hymne célèbre, que tous connaissaient pour l'entendre chanter chaque année le jour des Asclépieia.

D'un bout à l'autre de son travail, M. Paul Girard, en véritable savant, s'est soigneusement interdit de se laisser détourner de sa route par la pensée des spectacles plus ou moins analogues que le XIXe siècle même et l'Europe occidentale peuvent nous présenter. En cela, il a fait preuve de bon goût. Mais à la fin du volume et au moment de prendre congé du vieil Esculape, longtemps si populaire en Grèce, il n'a pu s'empêcher de se demander si, en définitive, c'était bien un culte tout à fait mort dont il venait d'évoquer l'image. Ses souvenirs de voyageur l'ont amené à répondre négativement, et il a écrit cette jolie page qui, sans déclamation, sans dogmatisme, avec une bonne grâce aimable et où la sympathie se mêle au sourire, forme la conclusion très philosophique et très poétique en même temps d'un travail fort érudit :

Si l'on veut se faire aujourd'hui une idée de ce qu'étaient ces pèlerinages antiques accomplis par de pieux croyants pour obtenir la santé, il faut se rendre à la panégyrie qui a lieu chaque printemps dans l'île de Tinos en l'honneur de la Panaghia ; aucune fête de la Grèce moderne ne reproduit mieux, croyons-nous, les cérémonies qui se célébraient jadis dans l'Asclépieion. En approchant de l'île, on aperçoit une foule d'embarcations qui se dirigent vers le port : ce sont des pèlerins venus de tous les points de l'Archipel, des côtes d'Asie Mineure et jusque des échelles de la mer Noire. Rien de pittoresque, si c'est le soir et que la lune brille, comme le spectacle de cette petite flotte, dont les voiles tendues projettent sur la mer de grandes ombres : barques et caïques, goëlettes et bombardes naviguent de conserve, s'interpellant et se hêlant ; la voix, rasant l'eau, s'entend de très loin et l'on distingue jusqu'aux moindres paroles. Un cri d'enfant, un aboiement de chien avertissent que ce ne sont pas là des voyageurs ordinaires : le caboteur de l'Archipel a pris à son bord toute sa famille, et père, mère, enfants, vont adorer la Panaghia et solliciter ses faveurs.

Grande est la confusion quand tout ce monde débarque ; les femmes, surtout, avec leurs bagages, encombrent le quai. Une foule curieuse regarde les pèlerins. A mesure qu'il arrivent, ils montent la longue avenue dallée qui conduit au monastère. Des femmes font ce trajet en marchant sur les genoux et sur les mains ; on se signe à leur vue. Parvenus au couvent, les fidèles s'établissent où ils peuvent : tout est déjà plein ; les derniers venus campent dehors. La nuit se passe, ainsi que le lendemain. Voici l'heure de la veillée sainte, de la παννυχίς antique. On s'étouffe dans l'église ; chacun veut baiser les images. L'évêque paraît, accompagné de son clergé, et l'office commence ; ce sont d'interminables litanies chantées d'une voix nasillarde et sur un ton très haut ; l'assistance répond ἀμήν, tandis que des fusées sont tirées dans la cour en signe de réjouissance et que ceux qui n'ont pu pénétrer dans le sanctuaire causent et rient entre eux bruyamment. Le culte grec a de ces gaietés ; l'austérité de notre catholicisme l'effaroucherait. Cela dure jusqu'au matin. Le lendemain, on apprend que dans les hypogées sacrées, là où se trouvent

l'eau lustrale et les reliques des saints, la Panaghia a fait des miracles, qu'un aveugle a vu, qu'un sourd a entendu, qu'un boiteux s'est mis à marcher droit, qu'un fou a recouvré la raison. Tous ces prédestinés se répandent dans le bourg, où les dévots leur font fête ; on leur donne des enfants à bénir et l'on touche avec respect leurs vêtements. Beaucoup, c'est le plus grand nombre, s'en retournent aussi malades qu'ils étaient venus, mais ils ont au cœur une invincible espérance, et la panégyrie de l'année suivante les trouvera prosternés à la même place, priant avec la même ferveur, animés de la même foi.

A. C.

L'ÉDUCATION NOUVELLE EN CHINE

ET LE TUNGWEN COLLEGE DE PÉKIN

COMMUNICATION
FAITE A LA SOCIÉTÉ GENEVOISE POUR LE PROGRÈS DES ÉTUDES,
LE 26 DECEMBRE 1881

Monsieur le Président et Messieurs,

La demande que vous avez bien voulu me faire de vous donner des détails sur l'existence à Pékin, d'une école supérieure pour l'enseignement des sciences, et des langues européennes, démontre bien que le but de votre société n'admet point de limites territoriales. Partout où l'esprit humain s'est assez éveillé pour s'associer à ce qu'on appelle le progrès, vous trouvez des objets dignes de vos sympathies.

Je ne m'étonne pas que votre sympathie se soit dirigée vers l'extrême Orient. C'est là que demeurent les peuples les plus anciens du globe. ceux qui ont reçu les premiers la lumière naissante de la civilisation. Le soleil de la science, après avoir fait le tour du monde, commence aujourd'hui de nouveau à dorer les cimes de leurs montagnes. Bien qu'ils n'aient jamais été aussi endormis qu'on l'a supposé, toujours c'est un beau spectacle que celui d'une masse énorme d'âmes humaines s'ébranlant et s'apprêtant à partager le grand mouvement du XIXe siècle.

Si le Japon, plus proche du soleil levant, a devancé la Chine de quelques pas, le mouvement intellectuel de ce dernier pays n'en est pas moins réel; tandis que le terrain immense sur lequel il se produit nous présente quelque chose de sublime.

Vous me pardonnerez, Messieurs, si, au lieu d'aller droit au but, je vous présente tout d'abord une esquisse du mouvement général, dont notre collège n'est qu'un des résultats.

Quant à son origine, ce n'est pas le commerce, mais la guerre, qui a amené la révolution dont nous parlons.

L'ère nouvelle a commencé par les traités de paix, conclus à la suite de la guerre avec l'Angleterre en 1842, et renouvelés une vingtaine d'années plus tard, à la fin d'une autre guerre faite aux

puissances alliées d'Angleterre et de France. Ces rudes chocs détruisirent à jamais le beau rêve de supériorité dans lequel la Chine s'était bercée jusqu'alors. Elle trouva sa force matérielle en raison inverse de l'étendue de son territoire et de son antiquité.

Bien qu'elle eût inventé la poudre à canon, ses armes à feu se trouvèrent impuissantes contre des envahisseurs qui lançaient des bombes à une grande distance, ou moissonnaient les rangs de leurs ennemis avec des fusils à longue portée. Bien qu'elle eût inventé l'aiguille aimantée, ses navires n'osèrent point quitter la côte, tandis que l'ennemi, grâce à cette découverte, traversait la mer, porté non seulement par les vents, mais contre les vents, par une force apparemment miraculeuse. Ajoutons que la faculté de diriger des armées campées à l'autre bout du monde, au moyen du télégraphe, complétait l'étonnement des Chinois, en leur révélant des forces auxquelles les distances les plus immenses n'opposaient point d'obstacles.

Leur premier souci fut naturellement de porter remède à leur faiblesse militaire. Ils ne perdirent pas de temps. Même avant que les troupes alliés eussent quitté le territoire, des officiers étrangers furent employés à enseigner la nouvelle tactique aux troupes indigènes. « Il n'y pas de honte à apprendre », s'écrièrent les mandarins les plus éclairés, « la vrai honte, c'est de rester en arrière. »

Que pensez-vous, Messieurs, qu'ils firent d'abord afin de ne plus rester en arrière? Ils établirent à Shanghai, et à Futcheo, deux vastes chantiers pour la construction de bâtiments de guerre, tous deux pourvus d'ateliers pour la fabrication d'armes à feu. Ils établirent en outre, à Nankin, à Tientsin, et à Chinan, trois arsenaux pour la fabrication des armes et de la poudre à canon; et chose remarquable, le dernier de ces établissements a été fondé, complété et administré entièrement par les indigènes sans aucun aide de la part de l'étranger.

A l'heure qu'il est, au lieu des vaisseaux anciens, appelés jonques, qui n'étaient redoutables que pour leurs propres équipages, la Chine compte une flotte nouvelle d'une centaine de bateaux à vapeur : au lieu de troupes armées de piques et de flèches, elle a deux ou trois cent mille soldats disciplinés, tous munis de fusils Remington ou Martini.

En état de protéger ses côtes par des torpilles, et par des bâtiments de guerre; avec des ressources inépuisables pour ses armées de terre, la voilà prête à se défendre contre les aggressions des premières puissances du monde! N'a-t-elle pas montré tout récemment, la conscience de sa force nouvelle, en repoussant un traité

conclu avec la Russie, à propos de Kouldja, et en en demandant un autre sous menace de guerre?

Si les Russes ont cédé aux instances du nouvel ambassadeur, ce n'était pas, tout à fait, soyez-en sûr, à cause d'une diplomatie exceptionnellement habile, mais, parce qu'il avait des troupes innombrables derrière lui, et que la lutte aurait coûté trop cher. Croyez-moi, Messieurs, désormais la Chine aura toujours voix prépondérante dans tout ce qui touche à la politique de l'Asie orientale.

Mais, à quoi bon nous entretenir de ces appareils belliqueux, me direz-vous? Quelle idée de progrès que celle d'un empire oriental prêt à se défendre, les armes à la main, contre l'influence des pays les plus progressistes? Eh bien, Messieurs, l'influence et l'intervention ce sont deux choses. La Chine s'oppose à la seconde, afin de conserver son indépendance; mais la première ne peut pas être exclue; — pas plus que l'atmosphère ou la lumière. Les préparatifs guerriers même ont contribué à l'influence de l'Occident, en accélérant le progrès de la science. Car la Chine, quoiqu'elle cherche, à l'instar d'Athènes, à se mettre à l'abri derrière ses murailles de bois, ne réussira jamais à se défendre contre l'influence des idées modernes.

Une flotte à vapeur exige, en premier lieu, l'exploitation de mines de charbon et de fer, ainsi que des tramways et des chemins de fer, pour le transport des matériaux. En effet, l'exploitation des mines, à l'aide des appareils modernes, a déjà commencé; et nous venons d'apprendre tout récemment qu'une compagnie danoise a été chargée de la construction d'une ligne télégraphique de 1,200 kilomètres de long. L'œuvre s'avance d'un pas rapide, des deux bouts à la fois : la moitié de la ligne est ouverte au commerce; et le printemps prochain verra Pékin et Sanghai, c'est-à-dire les capitales politiques et commerciales, reliées l'une à l'autre par le télégraphe, et toutes les deux réunies au système télégraphique du monde.

Il y a vingt ans, un négociant étranger de Shangai fit planter, sans autorisation, des poteaux pour l'établissement d'une courte ligne télégraphique; les mandarins d'alors les firent enlever. Il y a quelques années, des négociants étrangers, également sans autorisation, firent construire un petit chemin de fer; les mandarins, tout en leur accordant des dédommagements pour leurs frais, l'ont fait démolir.

Malgré l'opposition momentanée, le télégraphe est maintenant à l'ordre du jour; et le char à vapeur le suivra de près. Il s'agit actuellement, dans les conseils de l'empire, de la construction

d'une voie ferrée de Pékin à Shangai, c'est-à-dire aussi longue que le fil électrique qui réunira ces deux foyers de l'activité politique et commerciale.

Toutes ces applications de la science demandent l'établissement d'écoles.

Aussi le gouvernement chinois a-t-il de bonne heure fondé des écoles à Canton, à Sanghai et à Futcheo, sous la direction de professeurs étrangers.

L'école de Futcheo était destinée spécialement au service de la flotte; mais toutes les trois étant en province, il fallait encore une école supérieure à la capitale, près du gouvernement et destinée au service international. Voici l'idée qui a présidé à la création du collège de Tungwen, dont le beau nom signifie « l'union des sciences », c'est-à-dire l'union des sciences de l'Orient et de l'Occident.

Lorsque la ville de Pékin fut ouverte aux légations étrangères, le gouvernement chinois se trouva fort embarrassé par le manque total de personnes qualifiées pour servir comme interprètes. En effet, quelques-uns des représentants étrangers, tout en promettant de faire accompagner leurs dépêches par des traductions, avaient stipulé que cet arrangement provisoire cesserait aussitôt que le gouvernement chinois se serait pourvu d'interprètes indigènes.

En vue de pourvoir à des besoins aussi pressants, on ouvrit d'abord trois classes, chacune de dix élèves, pour l'enseignement de l'anglais, du français et du russe.

La Russie étant puissance limitrophe, une école russe avait été ouverte au milieu du siècle passé; mais à cette époque il ne restait plus d'élèves, tandis que pour les deux autres langues, dont l'une est devenue l'idiome diplomatique universel, et l'autre l'idiome du commerce de l'Orient, il n'existait jusqu'alors aucun enseignement public.

Loin de faciliter l'étude des langues européennes, les autorités chinoises, sous l'ancien régime, y avaient mis autant d'entraves que possible. Par exemple, à Canton, le seul port ouvert au commerce étranger avant la guerre, les négociants étrangers ne pouvaient point approcher les mandarins autrement que par l'entremise d'un syndicat de négociants chinois : ces derniers apprenaient, il est vrai, un peu d'anglais, je ne sais pas comment; mais il était défendu aux étrangers d'apprendre l'écriture chinoise, ou plutôt aux Chinois de la leur enseigner.

M. Morrisson, le célèbre missionnaire qui fut le premier à

faire un dictionnaire anglo-chinois et à traduire la Bible en chinois, nous a raconté les tracasseries qu'il a dû rencontrer à cet égard, il y a soixante-dix ans. Le Chinois lettré qu'il avait engagé comme professeur, en se rendant tous les jours à la maison de l'étranger, avait l'habitude de porter un vieux soulier à la main, pour faire semblant d'être cordonnier. Les deux savants ont dû faire leurs études à huis clos, ou plutôt la fenêtre fermée, afin d'éviter des poursuites officielles.

Grâce à cette jalousie, il n'y avait à l'époque des traités que très peu de Chinois sachant les langues européennes.

L'ouverture de l'école des interprètes marque donc un revirement complet dans la politique étrangère de l'empire chinois. C'est sous ce rapport qu'elle nous intéresse, plutôt que par ses résultats scolaires.

Toutefois des résultats de ce genre ne faisaient pas défaut ; et le gouvernement chinois, sur l'initiative de M. Hart, chef de la douane maritime, prit la résolution d'élever l'école des interprètes au rang de collège pour l'enseignement des sciences aussi bien que des langues.

Cependant ce ne fut qu'après un considérable laps de temps, que l'organisation du Collège sur les bases nouvelles fut accomplie. On engagea sept professeurs étrangers, dont l'un était Russo-Allemand, deux Français, trois Anglais et un Américain.

On ajouta quatre professeurs chinois, dont trois étaient chargés de l'enseignement de leur propre langue et de leur littérature, tandis que le quatrième, homme de génie et de mérite, était nommé professeur de mathématiques. Enfin, on éleva le chiffre des élèves de trente à cent.

Les élèves admis à la suite d'un examen sur leurs études chinoises, sont désormais à la solde du gouvernement et engagés au service public, surtout aux services diplomatiques et consulaires.

Le cours d'études est de huit ans, et ne diffère pas beaucoup de celui d'un Lycée ou Gymnase, excepté que les langues anciennes de l'Europe sont remplacées par des langues modernes, et que le programme embrasse aussi quelques études universitaires, telles que le droit des gens et l'économie politique, etc.

Les prémices de cette semence ont été déjà recueillies, près d'une trentaine de nos élèves ayant été envoyés dans les légations et consulats chinois à l'étranger.

En terminant cette communication, deux questions se présentent : d'abord, quel sera l'avenir du Collège? Ensuite, quelles

modifications y a-t-il lieu d'espérer dans le système de l'instruction publique en Chine?

Quant à la première, le Collège vient d'arriver à la troisième étape de son existence. L'abandon par le gouvernement chinois des missions de l'éducation à l'étranger, et le rappel de plus d'une centaine de jeunes gens qui avaient poursuivi leurs études aux États-Unis et en divers pays de l'Europe, ne manqueront pas de donner une forte impulsion aux Écoles en Chine. Sans parler d'autres Écoles, il est probable que le Collège de Pékin sera élargi et transformé en quelque chose de semblable à une Université.

Quant à l'autre question, il faut convenir que les autorités chinoises n'ont fait aucun changement dans l'instruction publique de leur pays : elle est encore réduite à la scolastique traditionnelle et officielle.

En admettant des innovations soit en matière d'éducation, soit dans leurs affaires militaires, elles ont été poussées par l'espérance unique de mettre leur pays au niveau des grandes puissances, quant à la force matérielle.

Cependant, des idées nouvelles s'infiltrent peu à peu, au fur et à mesure que les rapports avec l'Europe se multiplient, et tôt ou tard la vie intellectuelle de la Chine tout entière en ressentira l'influence.

Si l'on savait où est réellement la puissance d'un empire, on s'appliquerait directement à développer les forces intellectuelles du peuple comme constituant une ressource plus féconde que l'exploitation des trésors cachés dans la terre.

W.-A.-P. MARTIN.
Docteur en droit,
Président du Collège de Tungwen, à Pékin, Chine.

Genève, 26 décembre 1881.

Note. — Le D[r] Martin, qui est originaire des États-Unis, a passé une grande partie de sa vie en Chine. Il connaît à fond le chinois, et il est considéré comme un des premiers sinologues de notre temps. Il a lu au Congrès des Orientalistes, tenu à Berlin en septembre 1881, une très curieuse étude sur *Les Vestiges d'un Droit international dans l'ancienne Chine* (1). Mais il faut citer surtout l'excellent volume qu'il a publié à New-York en 1881, et qui est intitulé *The Chinese, their education, philosophy and letters.* C'est un tableau complet de la vie intellectuelle dans l'Empire du Milieu.

J. H.

(1) Elle sera prochainement publiée dans la *Revue du Droit international.*

REVUE RÉTROSPECTIVE
DES OUVRAGES DE L'ENSEIGNEMENT

L'ÉDUCATION D'UN PRINCE

Traduction d'un discours latin publié par l'abbé d'Olivet à la tête d'une édition des pensées de Cicéron et qui est attribué à une des personnes chargées de l'éducation du Dauphin.

A MONSEIGNEUR LE DAUPHIN

Ne croyez pas, monseigneur, qu'on vous reprenne si sévèrement pendant vos études, pour avoir simplement violé les règles de la grammaire en composant. Il est sans doute honteux à un prince, qui doit avoir de l'ordre en tout, de tomber en de telles fautes; mais nous regardons plus haut quand nous en sommes si fâchés; car nous ne blàmons pas tant la faute elle-même, que le défaut d'attention qui en est la cause. Ce défaut d'attention vous fait maintenant confondre l'ordre des paroles; mais si nous laissons vieillir et fortifier cette mauvaise habitude, quand vous viendrez à manier, non plus les paroles, mais les choses mêmes, vous en troublerez tout l'ordre. Vous parlez maintenant contre les lois de la grammaire; alors vous mépriserez les préceptes de la raison. Maintenant vous placez mal les paroles, alors vous placerez mal les choses; vous récompenserez au lieu de punir, vous punirez quand il faudra récompenser, enfin vous ferez tout sans ordre, si vous ne vous accoutumez dès votre enfance à tenir votre esprit attentif, à régler ses mouvements vagues et incertains, et à penser sérieusement en vous-même à ce que vous avez à faire.

Ce qui fait que les grands princes comme vous, s'ils n'y prennen sérieusement garde, tombent facilement dans la paresse et dans une espèce de langueur, c'est l'abondance où ils naissent. Le besoin éveille es autres hommes, et le soin de leur fortune les sollicite sans cesse au travail. Pour vous, à qui les biens nécessaires non seulement pour la vie, mais pour le plaisir et pour la grandeur, se présentent d'eux-mêmes, vous n'avez rien à gagner par le travail, rien à acquérir par le soin et l'industrie. Mais, monseigneur, il ne faut pas croire que la sagesse vous vienne avec la même facilité, et sans que vous y travailliez soigneusement. Il n'est pas en notre pouvoir de vous mettre dans l'esprit ce qui sert à cultiver la raison et la vertu, pendant que vous penserez à toute autre chose. Il faut donc vous exciter vous-même, vous appliquer, vous efforcer, afin que la raison domine toujours en vous. Ce doit être là toute votre occupation; vous n'avez que cela à faire et à penser. Car comme vous êtes né pour gouverner les hommes par la raison, et que pour cela il est nécessaire que vous en ayez plus que les autres, aussi les choses sont-elles disposées de sorte que les autres travaux ne vous regardent pas, et que vous avec uniquement à cultiver votre esprit, à former votre raison.

Pensez-vous que tant de peuples, tant d'armées. une nation si nombreuse, si belliqueuse, dont les esprits sont si inquiets, si industrieux et

si fiers, puissent être gouvernés par un seul homme, s'il ne s'applique de toutes ses forces à un si grand ouvrage? N'eussiez-vous à conduire qu'un seul cheval un peu fougeux, vous n'en viendriez pas à bout, si vous lâchiez tout à fait la main, et si vous laissiez aller votre esprit ailleurs : combien moins gouvernerez-vous cette immense multitude, où bouillonnent tant de passions, tant de mouvements divers ! Il viendra des guerres; il s'élèvera des séditions; un peuple emporté fera de toutes parts sentir sa fureur. Tous les jours de nouveaux troubles, de nouveaux dangers. On vous tendra des pièges : vous serez environné de flatteurs, de fourbes : un brouillon remuera des provinces éloignées; un autre cabalera jusque dans votre cour, qui est le centre des affaires : il animera l'ambitieux, il soulèvera l'entreprenant, il aigrira le mécontent. A peine trouverez-vous quelqu'un à qui vous puissiez vous fier : tout sera factions, artifices, trahisons. Au milieu de l'orage vous croirez qu'il n'y a qu'à demeurer tranquille dans votre cabinet, espérant, comme dit un de vos poètes, que les dieux feront vos affaires pendant que vous dormirez, Vous seriez loin de la vérité, si vous le pensiez. «C'est en veillant», disait sagement Caton, ainsi que Salluste l'a rapporté, « c'est en agissant, c'est en prenant bien son parti, qu'on a d'heureux succès. Mais livrez-vous à une lâche indolence, vous implorerez en vain les dieux; ils sont en colère et disposés à vous nuire. » Voilà en effet ce qui arrive. Dieu ne nous a pas donné pour n'en pas faire usage, le flambeau qui nous éclaire sans discontinuation, cette faculté de nous rappeler le passé, de connaître le présent, de prévoir l'avenir. Quiconque ne daignera pas mettre à profit ce don du ciel, c'est une nécessité qu'il ait Dieu et les hommes pour ennemis. Car il ne faut pas s'attendre, ou que les hommes respectent celui qui méprise ce qui le fait homme, ou que Dieu protège celui qui n'aura fait aucun état de ses dons les plus excellents.

Que tardez-vous donc, monseigneur à prendre votre essor? Que ne jetez-vous les yeux sur le plus grand des rois, votre auguste père, dont la paix et la guerre font également briller la vertu; qui préside à tout; qui donne lui-même aux ministres étrangers ses réponses, et aux siens les lumières dont ils ont besoin pour exécuter ses ordres; qui établit dans son royaume les plus sages lois; qui décide la marche de ses armées, et souvent les commande en personne; qui enfin, tout occupé des affaires générales, ne laisse pas d'embrasser les détails? Rien qu'il souhaite avec tant d'ardeur que de vous faire entrer dans ses vues et de vous apprendre de bonne heure l'art de régner. Formez-vous un esprit qui réponde à de si hauts projets. Ne songez point combien est grand l'empire que vous ont laissé vos ancêtres; mais quelle vigilance il faudra que vous ayez pour le défendre et le conserver. Ne commencez pas par l'inapplication et par la paresse une vie qui doit être si occupée et si agissante. De tels commencements feraient qu'étant né avec beaucoup d'esprit, vous ne pourriez que vous imputer à vous-même l'extinction ou l'inutilité de cette lumière admirable, dont le riche présent vous vient du ciel. A quoi, en effet, vous serviraient des armes bien faites, si vous ne les avez jamais à la main? A quoi, de même, vous servira d'avoir de l'esprit, si vous ne l'employez pas, et que vous ne vous appliquiez pas? C'est autant de perdu. Et comme si vous cessiez de danser ou d'écrire, vous viendriez, manque d'habitude, à oublier l'un et l'autre; de même, si vous n'exercez votre esprit, il s'engourdira, il tombera dans une espèce de léthargie; et

quelques efforts que vous eussiez alors envie de faire pour l'en tirer, vous n'y serez plus à temps.

Alors il s'élèvera en vous de honteuses passions. Alors le goût du plaisir, et la colère, qui sont les plus dangereux conseillers des princes, vous porteront à toutes sortes de crimes ; et le flambeau qui seul aurait pu vous guider étant une fois éteint, vous vous serez mis hors d'état de compter sur aucun secours. Vous comprenez aisément vous-même combien on serait, dans une pareille situation, peu capable de gouverner. Aussi n'est-ce pas à tort qu'un homme emporté par ses passions est regardé comme n'étant plus *maître de rien.* Puisqu'il n'est pas son maître, comment le serait-il des autres? Esclave d'autant plus à plaindre, que sa servitude tombe sur cette partie de lui-même, sur cette raison, pour laquelle Dieu a voulu que tous les hommes fussent libres. Qui voudra donc êtres maître, et tenu pour tel, qu'il commence par exercer sur lui-même son pouvoir : qu'il sache commander à sa colère : que les plaisirs, malgré tout ce qu'ils auraient d'attrayant, ne le tyrannisent point : qu'il jouisse toujours de sa raison. Or voilà ce qu'on ne doit attendre de personne, si ce n'est une habitude prise dans le bas âge.

Rappelez-vous, je vous en conjure, de quelle manière Denys le Tyran traita la fils de Dion, pendant qu'il l'eut en sa puissance. Tout ce qu'on peut imaginer de plus barbare, c'est ce que la haine qu'il avait pour le père lui fit entreprendre contre le fils. Vous avez vu dans votre *Cornelius Nepos*, qu'inventeur d'un nouveau genre de vengeance, il ne tira point l'épée contre cet enfant innocent, il ne le mit point en prison, il ne lui fit point souffrir la faim ou la soif; mais ce qui est plus déplorable, il corrompit en lui toutes les bonnes qualités de l'âme. Pour exécuter ce dessein, il lui permit tout, et l'abandonna, dans un âge inconsidéré, à ses fantaisies, à ses humeurs. Le jeune homme, emporté par le plaisir, donna dans la plus affreuse débauche. Personne n'avait l'œil sur sa conduite; personne n'arrêtait le torrent de ses passions. On contentait tous ses désirs ; on louait toutes ses fautes. Ainsi corrompu par une malheureuse flatterie, il se précipita dans toute sorte de crimes. Mais considérez, monseigneur, combien plus facilement les hommes tombent dans le désordre, qu'on ne les ramène à l'amour de la vertu. Après que ce jeune homme eût été rendu à son père, il fut mis entre les mains de gouverneurs qui n'oublièrent rien pour qu'il changeât. Tout fut inutile : car, plutôt que de se corriger, il aima mieux renoncer à la vie, en se jetant du haut en bas de sa maison. Tirez de là deux conséquences : dont la première est que nos véritables amis sont ceux qui résistent à nos passions, et que ceux au contraire qui les favorisent sont nos plus cruels ennemis ; la seconde et la plus importante, que, si de bonne heure on prend bien garde aux enfants, alors l'autorité paternelle et de bons documents peuvent beaucoup. Au contraire, si de mauvaises et fausses maximes leur entrent une fois dans l'esprit, alors la tyrannie de l'habitude se rend invincible, et il n'y a plus ni remède ni secret qui puisse guérir le mal. Pour empêcher qu'il ne devienne incurable, il faut le prévenir. Travaillez-y, monseigneur; et afin que votre raison fasse les plus grands progrès, fuyez la dissipation, ne vous livrez point à de frivoles amusements, mais nourrissez-vous de réflexions sages et salutaires; remplissez-vous-en l'esprit; faites-en la règle de votre conduite, et accoutumez-vous à recueillir les fruits abondants qu'elles sont capables de produire.

CORRESPONDANCE INTERNATIONALE

MONSIEUR LE DIRECTEUR,

Les temps sont durs pour l'administration des lycées : d'une part, l'autorité universitaire semble avoir peu de confiance dans les proviseurs qu'elle a exclus des corps délibérants, conseil supérieur, conseil académique, des commissions d'hygiène des écoles, des bâtiments scolaires, etc..., assemblées aujourd'hui si importantes où nul ne peut remplacer leur compétence spéciale. J'y vois par-ci par-là un proviseur *choisi par l'autorité,* jamais choisi par ses collègues. J'y vois en grand nombre des professeurs et des inspecteurs d'Académie qui sont des professeurs transformés.

D'autre part, le corps enseignant rappelé dans ses assemblées mensuelles, mal conseillé par d'imprudents amis, ombrageux à l'égard de son président, comme le sont dans tous les corps constitués les subordonnés à l'égard de leur chef direct, ne se contente pas, je le vois bien par la lettre de votre honorable correspondant, des attributions qui lui sont accordées.

L'auteur de cette réponse, proviseur convaincu, pénétré des devoirs si nombreux, si lourds et si beaux que lui impose sa tâche administrative, a présidé sans interruption, *cinq ans* avant les décisions ministérielles récentes, des assemblées de professeurs dont le programme était identique au programme actuel.

Il n'est donc pas suspect de mauvaise humeur, et il est partisan de mœurs pédagogiques libérales, et d'une action commune avec les professeurs, puisqu'il les pratiquait avant d'y être forcé.

Mais je constate, sans m'en étonner, que les professeurs oublient les conditions du problème quand ils demandent à partager l'administration. L'État confie au proviseur la direction du lycée. Il lui confie des fonds. Il impose des limites nécessaires aux crédits qu'il accorde.

Celui qui doit répondre seul de l'emploi des crédits ne peut évidemment pas partager l'ordonnancement de ces crédits avec une assemblée irresponsable.

Donc, tout acte scolaire qui conduit à une dépense échappe à la décision des professeurs. On peut et on doit le consulter quand l'enseignement est intéressé à la dépense, mais la décision dernière doit rester au proviseur qui rendra seul compte de l'emploi des fonds.

Tant que l'État fournira les livres classiques, il faudra que le proviseur puisse s'opposer à des achats qui dérangeraient son budget.

Tant que l'internat existera, il faudra que le proviseur, tuteur légal des enfants confiés au lycée, possède le droit d'empêcher les cinq profes-

seurs d'une même classe de détruire, avec les meilleures intentions du monde, la santé des enfants par des punitions accumulées, convenables et nécessaires en apparence pour chacun d'eux, souvent destructives du sens moral même des enfants, par leur ensemble dont aucun professeur n'est responsable isolément.

Je pourrais citer ainsi mille exemples qui démontreraient l'impossibilité d'administrer par les professeurs.

Leur assemblée est un conseil excellent, mais ce n'est qu'un conseil. Mon premier soin, cette année encore, a été de déclarer à mes collaborateurs que leur président ne pouvant accepter le rôle de *tête de turc* sur laquelle les jeunes novateurs viendraient essayer leurs forces, je les invitais à traiter toutes les questions sous forme impersonnelle, au point de vue des principes.

Dès qu'un fait de notre vie scolaire serait porté devant l'assemblée pour l'engager à émettre un vote contraire à une décision administrative prise par moi, je lèverais la séance, ne pouvant être attaqué publiquement dans des débats personnels qui doivent avoir pour seule enceinte mon cabinet d'administrateur.

Je m'empresse d'ajouter que le corps d'élite dont j'ai l'honneur d'être le chef, a toujours rendu cette précaution inutile.

Sous le bénéfice de ces réserves, je crois qu'on doit associer les professeurs à tous les actes pédagogiques, et on trouvera facilement l'emploi de leur actif dévouement dans les limites indiquées.

Mais osons aller au fond des choses.

Beaucoup de professeurs, hommes de sens et amis sincères du progrès, sont inspirés par d'autres sentiments quand ils déclarent insuffisant le rôle de l'assemblée du lycée. Ce sont les fonctions mêmes du proviseur-président qu'ils voudraient modifier.

J'avouerai tout uniment qu'ils ont parfois raison.

Il y a des proviseurs qui n'ont pas ou qui n'ont guère enseigné. Sans nier leurs grandes qualités d'autres formes, je m'étonne un peu qu'ils président une assemblée de professeurs.

Le professeur de lycée accepte l'inspecteur d'académie, hier professeur comme lui, il accepte moins facilement le proviseur qui, souvent depuis de longues années, n'a pas mis les pieds dans une classe pour autre chose que pour la lecture des notes hebdomadaires.

Je n'insiste pas sur le tort grave du proviseur d'être le chef désigné contre lequel on trouve un appui éventuel à l'inspection. Ce mal existera tant qu'on n'aura pas rendu aux lycées l'autonomie dont jouissaient les collèges royaux avant le coup d'État.

Quant au grief tiré de l'incompétence du proviseur comme juge de l'enseignement, il est facile de le supprimer.

Moins heureux que les élèves des écoles primaires, nos enfants des lycées n'apprennent la morale qu'en philosophie. Les aumôniers sont professeurs de dogme, et puis, où seront demain les aumôniers?

Qu'on fasse du proviseur, délégué des familles et de l'État, chargé de tous les devoirs du père, éducateur par excellence dans le lycée, avec le censeur, qu'on en fasse un professeur de morale pratique.

Trois ou quatre heures par semaine du cours le plus utile qu'on puisse faire au lycée ne l'écraseraient pas. Le bien serait considérable.

Du même coup, le proviseur deviendrait un collègue des professeurs,

qui pourraient le juger comme ils se jugent entre eux, et si l'un d'eux était au-dessous de cette noble tâche, il faudrait en faire un chef de bureau et lui retirer la présidence de son lycée.

On arrivera, je n'en doute pas, à la création d'examens professionnels, d'une agrégation administrative comprenant le droit, la comptabilité publique, la pédagogie, l'hygiène, etc.

Je ne m'étendrai pas sur des projets qui me sont chers et dont l'adoption changerait la face de nos lycées. Il me suffit d'avoir prouvé que l'assemblée des professeurs n'étouffe pas dans un vêtement trop étroit, et d'affirmer que le jour où elle administrerait, il n'y aurait plus d'administrateurs.

Veuillez agréer, etc.

Un Proviseur.

LETTRE DE HONGRIE

I. — Le Ministre de l'instruction publique a de nouveau présenté à la Chambre des députés son projet de loi sur l'enseignement moyen. Le projet sera voté probablement avec peu de modifications; voici en quelques traits ses idées fondamentales.

Le projet distingue deux sortes d'écoles moyennes, savoir : les gymnases et les écoles réales. Celles-ci sont nécessaires à cause des exigences sociales; quoique, il faut l'avouer, chez nous aussi, comme peut-être partout, l'opinion publique erre çà et là entre les systèmes anciens et nouveaux. Et cette incertitude n'est pas sans danger. Les procédés nouvellement introduits dans les écoles n'ont pas encore subi la vérification de l'expérience ; il y un bon nombre de parents qui laissent leurs enfants mêmes choisir arbitrairement entre l'école réale et le gymnase. De là, bien des mécomptes et bien des désillusions.

Cette situation ne tarda point d'appeler la sollicitude du Ministre de l'instruction publique. Il eut recours à une mesure qui est assez libérale, puisqu'il veut protéger les écoles réales et les placer sur le niveau des gymnases.

La durée des études moyennes complètes sera portée à huit années en huit classes. Le programme des gymsases comprend : *a*, la religion et la morale; *b*, la langue et la littérature hongroise; *c*, *d*, *e*, les langues et les littératures latines, allemandes et grecques; *f*, la géographie; *g*, l'histoire (pragmatique) de la Hongrie; *h*, l'histoire universelle; *i*, l'introduction à la philosophie (psychologie et logique); *k*, les mathématiques; *l*, l'histoire naturelle; *m*, la physique et la chimie; *n*, la géographie mathématique et physique et les éléments de la géologie; *o*, le dessin (dans les classes supérieures, facultatif); *p*, la calligraphie; *q*, la gymnastique. L'enseignement des langues française, anglaise et italienne est facultatif; la sténographie et la musique vocale sont aussi facultatives.

Le programme des écoles réales comprend : *a*, la religion et la morale; *b*, *c*, *d*, les langues et les littératures hongroises, allemandes et

françaises; *e*, introduction à la philosophie (psychologie et logique); *f*, la géographie; *g*, l'histoire de la Hongrie; *h*, l'histoire universelle y compris l'histoire de la civilisation; *i*, les mathématiques; *k*, l'histoire naturelle et la géologie; *l*, la physique; *m*, la cosmographie; *n*, la chimie; *o*, la géométrie descriptive; *p*, le dessin; *q*, la calligraphie; *r*, la gymnastique.

Puisque le cours d'études comprend huit années, ces établissements sont destinés à des jeunes gens de 9-10 à 17-18 ans. — Le but et les moyens des études obligatoires seront réglés par le ministre de l'instruction publique. — L'enseignement religieux et moral sera fait par les ministres respectifs des diverses communions.

Les élèves des classes inférieures peuvent changer le cours réal pour celui du gymnase et *vice-versa*. L'enseignement aura lieu dans les classes inférieures dans des classes; d'autre côté, dans les classes supérieures, par des professeurs spéciaux.

L'État entretient à présent deux écoles normales supérieures en connexion avec les Universités de Buda-Pesth et de Kolozsvár. Mais comme la plupart des écoles moyennes sont soutenues par les diverses communes, désormais ces communes seront autorisées à établir des séminaires pour la formation de leurs professeurs. Si la mesure d'examen de ces séminaires reste au-dessous de celles des établissements d'État, le professeur ainsi qualifié ne peut être employé que dans les écoles moyennes de la communion respective.

L'organisation des écoles moyennes des communions, leurs examens, leurs livres d'école, même leur discipline, resteront sous le contrôle d'État qui sera exercé par des commissaires. L'examen de fin de cours aura lieu toujours sous le contrôle d'un commissaire nommé par le ministre. Le certificat ne peut être décerné sans son approbation. Ainsi, les diverses communions partageront le *jus promovendi* avec l'État.

II. — Le rapport officiel du ministre de l'Instruction publique vient de paraître pour les années 1879-80 et 1880-81.

Il y avait en Hongrie 179 gymnases dont 81 complets, de huit classes) avec 34,504 élèves. La population des 26 écoles réales (dont 17 écoles de l'État) excédait cinq mille (5,044). — Le nombre des académies de jurisprudence était 13 (dont 6 protestantes) avec 872 élèves.

Les Universités. — Voici le chiffre des étudiants qui ont suivi les cours des Universités de Buda-Pesth et Kolozsvár pendant les deux dernières années :

	Année 1879-80	Hiver 1880-81
Buda-Pesth :		
Théologiens	84	82
Juristes	1455	1546
Médecins	877	956
Pharmaciens	88	175
Philosophes	563	419

Année 1879-80		Hiver 1880-81
	Kolozvar :	
Philosophes . . .	66	64
Étude des sciences	53	38
Juristes	217	210
Médecins	148	94
Pharmaciens. . .	. . . .	20

A l'École polytechnique de Buda-Pesth étaient inscrits 481 étudiants.

III. — Le budget du ministère de l'Instruction publique pour l'année 1882 :

L'Université de Buda-Pesth, 516,716 florins (augmentation 49,507 fl.).

— Kolozsvár, 190,000 fl. (augmentation 8,067 fl.).

L'École polytechnique de Buda-Pesth, 193,000 fl. (augmentation 1,823 fl.).

Les gymnases de l'État, 138,027 fl.

L'École modèle de l'École normale supérieure annexée à l'Université de Buda-Pesth, 21,267 fl.

Les écoles réales, 418,747 fl. (augmentation 12,150 fl.).

Je vous adresserai des informations sur la nouvelle loi de l'enseignement : je donnerai en même temps un exposé des améliorations probables, que la nouvelle loi devra apporter dans nos écoles.

L. FELMÉRI.
Professeur de pédagogie.

LA CAISSE

DES

LYCÉES, COLLÈGES ET ÉCOLES

RAPPORT AU PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE SUR LES OPÉRATIONS PENDANT L'ANNÉE 1881

Paris, le 28 janvier 1882.

Monsieur le Président,

Conformément aux prescriptions de l'article 7 de la loi du 2 juillet 1880, j'ai l'honneur de vous rendre compte, au nom de de M. le ministre des finances et au mien, des opérations de la Caisse des lycées, collèges et écoles primaires, pendant l'année 1881 :

Ire SECTION. — LYCÉES ET COLLÈGES COMMUNAUX.

Les opérations de cette section, soumises l'année dernière à votre appréciation, ne comprenaient qu'une période de six mois, du 3 juillet au 31 décembre. En 1881, elles embrassent l'année entière ; aussi leur importance est-elle beaucoup plus considérable.

Le total des subventions allouées par l'État a été de 24,210,690 fr. 46, savoir :

49 lycées.	21,828,689 83
31 collèges	2,382,000 63

Dans ce chiffre sont comprises les dépenses que l'État aura à supporter sans le concours de la ville de Paris, pour la construction, à Paris, du lycée Janson et du petit lycée Fontanes (9,661,165 fr. 47), et à Sceaux du lycée Lakanal (6,615,642 fr. 53); la plus grande partie de ces dépenses sera acquittée sur le crédit spécial de 17 millions.

Le montant des subventions accordées en 1880 n'ayant été que de 4,081,364 francs 82 c., il en résulte pour 1881 une augmentation de 20,129,325 fr. 64.

L'ensemble des subventions pour 1880 et 1881 s'élève donc à 28,292,055 fr. 28.

32 villes ont été autorisées à se faire avancer par la première section de la caisse des sommes montant ensemble à 4,113,900 francs, savoir :

2,247,500 fr. pour la construction ou l'agrandissement et l'appropriation de 13 lycées ;
1,865,400 fr. pour travaux à exécuter dans 19 collèges.

Ces sommes sont inférieures de 50,000 fr. pour les lycées et de 80,000 fr. pour les collèges à celles portées. Cette différence provient de

deux emprunts, autorisés en principe l'an dernier et qui, ne figurant pas sur l'état 1880, ont été compris dans celui de 1881.

Le chiffre des emprunts autorisés depuis la création de la caisse s'élève ainsi à 4,619,000 francs, savoir :

Pour 15 lycées.	2,415,100
Pour 28 collèges.	2,203,900

Les subventions et les avances dont il s'agit ont pour objet l'exécution de travaux de construction et d'appropriation définitivement approuvés par le ministre, après avis de la commission des bâtiments, et l'amélioration du mobilier scolaire et du matériel scientifique.

Toutefois, le montant des subventions acquittées n'est que de 4,129,891 fr. 07, qui, ajoutés aux payements effectués en 1880 (2,620,586 fr. 18), donne un total de 6,750,477 fr. 25. Les avances réalisées pendant l'année 1881 ne s'élèvent qu'à 1,146,800 fr., savoir :

7 lycées.	475,000
15 collèges.	671,800

Soit, en y comprenant les 17,600 fr. avancés en 1880, un total de 1,164,400 fr. pour l'ensemble des avances réalisées au 31 décembre 1881.

Les chiffres des payements, des subventions et des réalisations d'avances, et le montant des subventions accordées ou des emprunts autorisés ne peuvent se balancer. En effet, les versements du Trésor, pour subventions, ne sont effectués que proportionnellement aux sommes payées par les villes, et plusieurs années seront nécessaires pour la complète exécution de certains projets définitivement approuvés. D'un autre côté, en présence de l'impossibilité où les villes se trouveraient de faire immédiatement emploi des avances consenties en leur faveur, beaucoup de conseils municipaux attendent pour réaliser leurs emprunts que les travaux soient suffisamment avancés pour motiver le payement d'acomptes importants; il faut aussi tenir compte des délais relativement longs qui sont indispensables aux municipalités et aux départements pour remplir les formalités légales concernant les emprunts.

L'exposé ci-dessus ne s'applique qu'aux travaux définitivement approuvés et en cours d'exécution, mais un grand nombre de villes sont actuellement en instance pour obtenir le concours de l'État, sous forme de subventions ou d'avances, et ont présenté d'importants projets, tant pour la création de nouveaux établissements que pour la reconstruction ou l'agrandissement de leurs lycées et collèges. On doit donc prévoir que les opérations en 1882 seront encore plus considérables que celles effectuées en 1881.

IIe SECTION. — ÉCOLES NORMALES, ÉCOLES PRIMAIRES.

La loi du 1er juin 1878, qui a institué la Caisse des écoles, avait fixé à 120,000,000 fr. le crédit à répartir entre les communes à titre de subventions ou d'avances pour construction ou appropriation de maisons d'école. La loi du 2 août 1881 a augmenté ce crédit d'une somme de 100,000,000 fr.; l'ensemble des ressources créées pour les écoles s'est trouvé, par suite, porté au chiffre de 220,000,000, soit 110,000,000 fr. à titre de fonds de subvention, et 110,000,000 fr. à titre de fonds d'emprunt.

Subventions.

Le montant des subventions accordées aux communes pendant les années 1878, 1879, 1880, s'était élevé à la somme de. . . 49,586,411 »

Du 1er janvier au 31 décembre 1881, les subventions allouées ont atteint le chiffre de 28,782,779 fr. 35. Dans ce total se trouve une somme de 474,680 fr. affectée à l'établissement d'écoles normales, en conformité de l'art. 4, § 2, de la loi du 2 août 1881, ci. 28,782,779 35

Total des subventions au 31 décembre 1881 . . . . . 78,369,190 35

De ce total, il y a lieu de retrancher une somme de 3,911,385 fr. représentant le montant des secours accordés depuis plus de deux ans, et qui ont été annulés, conformément aux dispositions de la loi du 1er juin 1878, art. 5, § 2, ci. 3,911,385 »

Ensemble des subventions accordées par l'État au 1er décembre 1881 . . . . 74,457,805 35

Il y a lieu d'ajouter à ce chiffre une somme de 1,375,780 fr. représentant la part contributive des départements dans les dépenses de construction d'écoles; parmi les départements dont la participation a été la plus large, il faut citer les Bouches-du-Rhône, Eure-et-Loir, Lot-et-Garonne, le Nord, la Seine-Inférieure, Seine-et-Oise, les Deux-Sèvres.

Les payements de subventions effectués par la caisse, du 1er juin 1878 au 1er janvier 1881, avaient été de. 19,425,635 47

Les versements effectués pour l'année 1881 s'élèvent à. 18,402,043 36

Ensemble des payements au 31 décembre 1881 . . . . 37,827,678 83

Le chiffre des subventions de l'État accordées à ce jour étant de 74,457,805 fr. 35, il reste dû aux communes concessionnaires une somme de 36,630,126 fr. 52; cette différence provient plus particulièrement du chiffre élevé des subventions accordées pendant l'année 1881, lesquelles seront versées au fur et à mesure de l'exécution des projets, et après justification de l'emploi des ressources communales, ainsi que le prescrit l'article 5 de la loi du 1er juin 1878.

Emprunts.

Du 1er juin 1878 au 1er janvier 1881 des emprunts ont été autorisés pour une somme de. 51,876,000

Du 1er janvier au 31 décembre 1881, le montant des emprunts autorisés pour les écoles normales primaires et pour les écoles primaires communales est de 27,261,700 fr.; sur cette dernière somme, 5,062,700 fr. ont été répartis entre vingt-trois départements, admis en exécution de la loi du 9 août 1879 à demander des avances à la caisse pour la construction de leurs écoles normales, ci. 27,261,700

Total des emprunts autorisés au 31 décembre 1881 . . . 79,137,700

Le chiffre des emprunts réalisés du 1er juin 1878 au 1er janvier 1881 s'était élevé à 34,975,000

Au cours de l'année 1881, les réalisations ont atteint le chiffre de 19,545,100

Ensemble des emprunts réalisés au 31 décembre 1881. . 54,520,700

En résumé, il reste actuellement sur les fonds de subventions une somme disponible de 35,542,194 fr. 65; et le fonds d'emprunts se trouve réduit au chiffre de 30,862,300 francs.

La création de la Caisse des écoles date du 1er juin 1878; mais elle n'a commencé à fonctionner d'une manière effective qu'à partir de janvier 1879. Chacune des trois années qui ont suivi marque un progrès nouveau dans l'œuvre des constructions scolaires. Ce mouvement s'est encore accentué pendant l'année 1881, et, au 31 décembre 1881, l'ensemble des opérations depuis l'institution de la Caisse donne un total de 15,238 communes ayant reçu des secours de l'État, pour construction ou réparation d'écoles et pour acquisition de mobiliers scolaires.

La dépense totale s'est élevée à 207,830,969 francs.

Cette dépense se partage, comme suit, entre les communes, les départements et l'Etat :

Part contributive des communes.	126,411,427
Allocations des départements.	6,961,737
Subventions de l'Etat	74,457,806
Total général.	207,830,969

Tels sont les résultats importants déjà obtenus par le Ministère de l'Instruction publique, avec le concours de la Caisse des dépôts et consignations, chargée de la gestion de la Caisse des lycées, collèges et écoles primaires

Veuillez agréer, Monsieur le Président, l'hommage de mon profond respect et de mon entier dévoûment.

Le Ministre de l'Instruction publique,
et des Cultes,

PAUL BERT.

SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

ACTES DE LA SOCIÉTÉ

SÉANCE DU CONSEIL DU 22 JANVIER 1882

Présidence de M. Bufnoir.

Sont présents : MM. Boutmy, Boissier, Bufnoir, Duverger, Lavisse, Masson, du Mesnil, Petit de Julleville, Pigeonneau et Tranchant.

Le président donne lecture d'une lettre de M. Pasteur, président sortant, qui s'excuse de ne pouvoir assister à la séance.

L'ordre du jour appelle le tirage au sort de six membres sortants du conseil. Un siège étant vacant par suite de la mort de M. Hérold, le conseil décide qu'on ne tirera que cinq noms.

Sont désignés :

MM. Goldschmidt.
Masson.
Moreau.
Reinach.
De Rothschild.

Il est ensuite procédé au renouvellement du bureau pour l'année 1882.

Sont nommés :

Président.	M. Bufnoir (pour deux ans).
Vice-Présidents..	MM. Duverger.
	Le Fort.
	G. Boissier.
	Mascart.
Secrétaire général.	M. Lavisse.
Secrétaire général adjoint. . .	M. Petit de Julleville.
Secrétaire-adjoint	M. Guérie.

Le conseil entend ensuite un rapport sur la situation financière de la société, présenté par M. Boutmy, président du comité financier. Ce rapport, approuvé par le conseil, sera soumis à la prochaine assemblée générale.

Le conseil s'en remet à M. le Secrétaire général pour fixer la date de convocation de l'assemblée générale.

La séance est levée à trois heures un quart.

Groupe de Paris.

—

SECTION DES LETTRES

Séance du vendredi 27 *janvier* 1882. — *Présidence de* M. G. PERROT, *membre de l'Institut.*

M. Gazier, secrétaire de la section, donne lecture du procès-verbal de la dernière réunion, qui est approuvé.

M. G. Perrot se fait l'interprète de tous ses confrères en exprimant les regrets profonds que la mort de Charles Graux cause à tous ceux qui l'ont connu.

M. Lavisse donne lecture d'une note que M. Graux destinait à être lue dans la section, et intitulée : « Note sur l'organisation de la Bibliothèque de la Nouvelle-Sorbonne. »

La section décide que la note, dont la lecture a été écoutée avec le plus vif intérêt, sera imprimée dans un des plus prochains numéros de la Revue. Après un échange d'observations auquel prennent part MM. Perrot, Beaussire, Brunetière, Croiset, Bouché-Leclerq, Gazier, Roy, il est décidé que la note de M. Graux sera discutée après l'insertion dans la Revue.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

L'HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT

La commission chargée de l'étude des documents relatifs à l'histoire de l'enseignement pendant la Révolution française a tenu sa première séance, au ministère de l'instruction publique, mercredi dernier, sous la présidence de M. Paul Bert.

Le ministre, après avoir lu l'arrêté qui crée la commission, a prononcé une brève allocution dont voici le texte d'après le *Journal officiel* :

Messieurs,

Vous me permettrez de vous remercier tout d'abord d'avoir bien voulu répondre à mon appel. Vous me permettrez également de me féliciter de ce que la faveur avec laquelle cet appel a été accueilli par tant d'hommes considérables démontre l'utilité et l'importance de l'œuvre à laquelle j'ai cru pouvoir vous convier.

Cette œuvre s'imposait. Les représentants de la société moderne ont le devoir de recueillir, avec un soin pieux et quasi filial, les traces des travaux de ceux qui furent les fondateurs de l'état social nouveau.

Or, parmi les actes de la grande époque révolutionnaire, il n'en est pas qui ait plus d'importance ni plus d'ampleur que la série des efforts généreux faits pour le développement de l'instruction publique. Cela est si vrai, qu'un écrivain, peu suspect de tendresse pour la Révolution, a dit : « On ne peut comparer le comité d'instruction publique, pour sa terrible ardeur, qu'à celui de salut public. »

En effet, les hommes de la Révolution, et c'est là un des traits remarquables de leur caractère et un de ceux qui les honorent le plus, — car il leur a fallu réagir en ce point contre l'indifférence en matière d'enseignement populaire de certains philosophes dont ils étaient disciples, — les hommes de la Révolution avaient tout d'abord compris que le plus pauvre enfant du dernier hameau de France a droit à l'instruction, au nom de sa dignité d'homme d'abord, ensuite comme fraction du souverain; et ils décidèrent que partout devraient s'élever des écoles, s'installer des instituteurs. Ils avaient compris ensuite qu'il était nécessaire de donner à la classe moyenne de la nation une éducation en rapport avec les exigences de la vie moderne : et ils avaient fondé les écoles centrales. Enfin, eux dont les doctrines en théorie pures étaient celles de la raison et de la justice, ils avaient compris qu'il n'est pas de plus sûr instrument du triomphe d'une pareille cause que la recherche scientifique et la haute culture intellectuelle. Et c'est dans cette pensée qu'ils fondèrent ces grands établissements : le Muséum d'histoire naturelle, l'École normale supérieure, les Archives, le Conservatoire des Arts-et-Métiers, le Bureau des longitudes, le Conservatoire de musique, l'École des langues orien-

tales, l'École polytechnique, et pour couronner le tout, l'Institut de France.

L'importance de cette partie de leur œuvre apparaissait comme si grande aux yeux des hommes de la Révolution, que l'un d'eux s'est écrié : « Si nous avons décrété l'éducation, nous avons assez vécu ! »

Les traits principaux de cette œuvre ont pris place dans l'histoire. Même dans les livres élémentaires, certains faits capitaux ont marqué leur trace. On trouve partout les discours de Mirabeau, les rapports de Talleyrand, de Condorcet, de Lakanal, de Daunou, les projets de Lanthenas, de Saint-Just, de Lepelletier-Saint-Fargeau. Mais combien d'autres sources existent qui ne sont pas connues! Il y aurait à rassembler les discussions du comité d'instruction publique, ses correspondances avec tous les esprits distingués de l'époque, les discussions parlementaires, les rapports des représentants en mission, les brochures et les travaux innombrables publiés sur les questions d'enseignement, les procès-verbaux des délibérations des conseils de départements et de districts et des conseils généraux des communes.

De ces matériaux, les uns sont classés, sans avoir été consultés, dans nos bibliothèques et nos archives; les autres se trouvent aux lieux mêmes où les discussions se produisirent.

Messieurs, il importe de publier, avec notes et commentaires, les plus intéressants de ces documents. Il s'agit, je le sais, d'une œuvre immense; c'est à la réaliser que je viens vous convier aujourd'hui.

En agissant ainsi, je crois accomplir un véritable devoir. Le résultat de ce travail sera utile, non seulement pour l'histoire, mais encore pour la République et pour la patrie.

Oui, pour la patrie! car c'est un honneur pour la France de montrer que ces hommes, dont la tête était l'enjeu de tous les jours, ont eu, parmi tant de convulsions et de catastrophes, pour préoccupation principale, après l'établissement de la liberté, le développement intellectuel du petit enfant comme celui du progrès général des sciences. Grande pensée, qui les soutint au milieu de tant d'épreuves, et qui les illustre à jamais!

M. le ministre est entré ensuite dans l'étude du plan de travail que devra adopter la commission. Deux grands établissements, la Bibliothèque nationale et les Archives, sont tout d'abord ouverts à ses recherches; on devra, en outre, interroger les archives départementales et communales. La commission, dans l'intérêt du bon ordre de ses travaux, devrait avant toute chose arrêter les points sur lesquels porteront ses investigations.

M. Rocquain et M. Carnot ont fait observer qu'il conviendrait de publier préalablement les extraits des cahiers généraux relatifs à l'instruction; on aurait ainsi la meilleure des préfaces dans l'exposé des vœux du pays.

M. de Rozière a signalé une série uniformément classée dans les archives départementales, d'après les indications d'une circulaire du ministre de l'intérieur en date de 1874; on arrivera rapidement à des résultats pratiques en s'aidant du concours des archivistes départementaux et des inspecteurs des archives communales.

M. Alfred Maury a signalé, outre les cartons pleins de pièces manuscrites que contiennent les Archives nationales, les richesses renfermées dans des collections particulières.

M. Gazier et M. Étienne Charavay ont mis à la disposition de la commission les documents qu'ils possèdent.

Sur la proposition de M. le ministre, MM. Maury, Delisle, de Rozière, Gréard, Quicherat, Ernest Hamel, Chalamel, Félix Rocquain et Gazier ont été désignés pour faire partie d'une sous-commission chargée d'arrêter un plan général d'études. Ce comité ne devra avoir que des attributions provisoires et préalables; il fera un rapport d'après lequel on constituera les sous-commissions consécutives.

La commission s'est ajournée à quinzaine pour entendre la lecture de ce rapport.

P. S. — La commission plénière, dans sa seconde séance, sous la présidence de M. Jules Ferry, a décidé, conformément aux propositions de la sous-commission précitée, de diviser son travail entre cinq sous-commissions : commission des archives sous la présidence de M. Maury, commission de la Bibliothèque nationale sous la présidence de M. Delisle, commission des établissements de Paris sous la présidence de M. Gréard, commission des collections privées et des bibliothèques étrangères sous la présidence de M. Henri Martin. Ces sous-commissions seront chargées de préparer les éléments de la publication qui seront définitivement arrêtés par la commission plénière.

LE BULLETIN PÉDAGOGIQUE D'INSTRUCTION SECONDAIRE

Nous sommes heureux d'annoncer que le *Bulletin pédagogique de l'instruction secondaire,* publié chez M. Dupont, sera désormais l'organe de la *Société d'enseignement secondaire.* M. Beaussire, notre éminent collaborateur, vient d'être élu président de cette société en remplacement de M. Bréal, dont les pouvoirs sont expirés.

LES PROJETS DE RÉFORMES DE M. PAUL BERT

M. Paul Bert, au moment de quitter le ministère de l'instruction publique, a reçu la visite des directeurs chargés des divers services de cette administration.

En réponse à leurs adieux, il leur a adressé une allocution dont nous reproduisons ici les parties les plus intéressantes :

Messieurs les directeurs, je dois vous adresser à mon tour, en vous disant adieu, des paroles de regrets et des remerciements. Je regrette de n'avoir pu pousser plus loin l'étape que nous avons commencée ensemble ; je vous remercie du concours que vous m'avez prêté pour notre commune entreprise, et qui plus d'une fois a eu le caractère d'une initiative véritable. C'est grâce à cette convergence de nos efforts qu'il vous a été possible, en deux mois de travail, de marquer la trace de mon passage ici par des

mesures qui sans doute sont en elles-mêmes surtout des mesures de détail, mais qui suffisaient déjà à fixer les lignes générales de notre plan de conduite.

Ici, dans ce domaine de l'éducation nationale, je n'avais, pas comme dans l'autre département ministériel que M. le président de la République m'avait fait l'honneur de me confier, à remonter un courant ou à en rectifier la direction. Il suffisait de poursuivre une route déjà ouverte, en imprimant à la marche des affaires une allure active et invariable, qu'elle ne perdra pas désormais, je l'espère.

C'est dans cet esprit que j'ai dû d'abord me préoccuper du personnel de l'administration centrale. Il importait d'en assurer la bonne composition, la fidélité absolue et profonde à nos institutions, en même temps qu'il était nécessaire de l'accroître par la création de bureaux nouveaux destinés à répondre à des besoins et à des développements nouveaux. J'ai satisfait et aux exigences d'une saine politique et à vos légitimes demandes par une épuration sévère et une réorganisation totale de vos services. Du même coup, j'ai pu procéder à une amélioration, depuis longtemps reconnue nécessaire et toujours jugée impossible, de la situation de nos fonctionnaires si laborieux et si dignes d'intérêt. Tous ces perfectionnements se sont, au surplus, exécutés sans qu'il en coûtât rien au budget ; bien plus, il nous a paru, en dernière analyse, que le crédit supplémentaire réclamé des Chambres par mon honorable prédécesseur devenait moins nécessaire, et nous étions resolus, vous le savez, à proposer aux Chambres d'en faire l'économie, au moins pour partie.

Dans la distribution des faveurs diverses dont dispose l'administration, j'avais résolu d'introduire des règles précises, propres à donner aux faveurs elles-mêmes le caractère d'un acte de justice. Pour les décorations universitaires, je n'ai pas hésité à exécuter d'emblée une réforme sévère : il m'a paru que si jamais les distinctions honorifiques devaient disparaître, toujours importait-il que ce ne fût point sous le discrédit. J'ai réduit de plus des deux tiers le nombre des collations de palmes académiques, et j'ai rétabli pour toutes les nominations une stricte observance des décrets en vigueur.

Pour les secours à accorder aux gens de lettres, j'ai procédé à un examen rigoureux du titre de tous les pensionnaires. Sans faire brusquement table rase, sans méconnaître la valeur de certaines considérations d'humanité, je me suis appliqué à enlever à ces secours le caractère d'aumônes pures et simples qu'ils avaient trop souvent. Prenant exemple sur la Société des amis des sciences, j'ai tendu à faire de notre liste de pensionnaires littéraires une véritable liste d'honneur où chacun puisse se trouver fier d'être inscrit. C'est grâce à ces règles que j'ai pu, bien qu'en présence d'un crédit obéré jusqu'au dernier centime, soulager des misères qui étaient une honte pour notre pays, et laisser disponible pour mon successeur une part importante du crédit.

Nous n'avons pas procédé autrement pour les bourses. Pour la première fois, on a vu les noms de nos boursiers nationaux publiés au *Journal Officiel*, avec l'indication des notes de concours et de la situation de la famille. La nation a le droit de connaître ceux dont elle fait ses pupilles et les raisons qui déterminent le gouvernement à les choisir.

Dans la sphère des services généraux de ce ministère, je pourrais encore rappeler ici la création d'un observatoire populaire destiné d'abord à initier aux utiles curiosités de l'astronomie les élèves de nos lycées, de nos écoles primaires, plus tard le grand public; celle d'une commission chargée de classer les documents relatifs à l'histoire de l'instruction pendant la grande Révolution; celle enfin de cette commission de l'éducation militaire qui me tenait tant à cœur. Il me suffira, pour la caractériser, de vous rappeler ici les travaux de cette dernière commission, qu'on a vue, — fait unique peut-

être dans l'histoire des réunions de ce genre, — naître, se constituer, dresser son plan et formuler des conclusions pratiques sur une partie de ses travaux, le tout en moins d'une semaine.

Si maintenant j'entre dans chacun de vos domaines particuliers, je n'ai pas à vous apprendre quelle activité extraordinaire y a été déployée dans tous les sens, pour assurer à la fois une plus rapide expédition des affaires et une réforme de nombre d'institutions.

Dans l'enseignement supérieur nous avons ouvert auprès des Facultés des sciences une enquête sur les modifications à introduire dans la licence ès sciences naturelles; auprès des Facultés de droit, une enquête sur les meilleurs moyens d'utiliser les services des agrégés; auprès des Facultés de médecine, une enquête sur les moyens de simplifier matériellement les concours d'agrégation, de manière à ne point arracher à leur vie ordinaire et à leurs villes de séjour les candidats pendant des mois entiers. J'ai également, par une circulaire, enjoint aux chargés de cours des Facultés de droit de ne point laisser passer un concours d'agrégation sans s'y présenter. C'est par des mesures ainsi conçues que nous avions résolu de vivifier les études et d'exciter l'émulation de nos jeunes professeurs de Facultés.

Dans le domaine de l'enseignement secondaire, j'ai vu avec la satisfaction la plus vive le conseil supérieur accepter *à l'unanimité* le projet de décret par lequel je demandais qu'on respectât la liberté de conscience du père de famille qui confie son enfant à nos internats. Désormais l'enseignement religieux ne sera plus obligatoire dans nos collèges et lycées, pas plus que dans nos écoles normales primaires. Le père de famille déclarera sa volonté, et elle sera en tout état de cause scrupuleusement respectée. D'autre part, j'avais pris les mesures nécessaires pour faire disparaître de nos établissements certaines pratiques qui témoignaient d'un excès de zèle et d'un véritable empiètement de la part des aumôniers professeurs d'instruction religieuse. La suppression de leur logement, décidée en principe, et qui allait être réalisée au fur et à mesure des extinctions, devait, selon moi, mettre fin à un abus fatal d'autorité.

L'amélioration matérielle et morale de la situation de nos fonctionnaires a été et devait être un de mes premiers soucis. Déjà nous avions pu améliorer considérablement la situation des fonctionnaires du service économique des lycées, mener à bien le classement des professeurs de nos collèges et la régularisation de leurs traitements encore insuffisants d'ailleurs, rétablir des conditions équitables dans le traitement des agrégés de l'enseignement spécial, supprimer enfin l'usage barbare de la retenue imposée aux professeurs momentanément absents pour raisons de santé.

Dans le même esprit, j'ai attribué aux assemblées de professeurs le droit de choisir les livres à l'usage des classes, supprimant ainsi le choix préalable dont l'administration avait accepté la lourde responsabilité. Presque aussitôt après, des mesures étaient prises pour assurer le fréquent renouvellement des livres classiques aux mains des élèves, condition indispensable pour maintenir les études à la hauteur des progrès de la science.

Les maîtres répétiteurs avaient été jusqu'ici trop négligés dans les réformes dont l'Université a bénéficié depuis plusieurs années. Je n'ai eu garde d'oublier les mérites de ces serviteurs modestes, leur situation précaire, abaissée, en butte parfois à de véritables tyrannies; j'ai pensé que sans un maître d'étude considéré et autorisé nous n'aurions jamais l'étude respectueuse et disciplinée. J'ai voulu qu'à leur tour ils fussent entendus dans leurs doléances, dans leurs vœux : une circulaire a organisé pour eux des réunions où ils pourront librement parler; puis, une commission, où ils auront leurs représentants élus, réunira tous ces éléments et en tirera enfin la vérité sur le régime intérieur de nos établissements d'internes.

D'un autre côté, j'ai organisé l'inspection des écoles secondaires ecclésiastiques, régie jusqu'ici par la circulaire du 10 mai 1851. Elle était déri-

soire. J'ai rendu enfin sérieux et efficace l'exercice du droit de surveillance de l'État.

Enfin, nous avons, avec l'aide des lumières du conseil supérieur, donné une organisation d'ensemble à l'enseignement secondaire des filles.

Les programmes des études ont été dressés ; un système de bourses familiales a été institué, de façon à réduire au minimum les difficultés du problème de l'internat des jeunes filles. Une circulaire, en outre, est venue commenter toutes ces créations, donner des directions précises et détaillées aux fonctionnaires d'ordres divers qui seront chargés de les mettre à exécution. Résolu à ne point laisser se ralentir le grand élan qui se manifestait dans nos municipalités en faveur du nouvel enseignement, je n'ai pas seulement prêté le concours de l'État à toutes les créations de collèges dont on est venu m'entretenir ; j'ai insisté pour que partout, sans attendre une installation définitive, parfois coûteuse et toujours longue à établir, on créât d'abord et d'urgence des collèges provisoires ; enfin j'ai établi dans l'administration centrale un bureau spécialement destiné à étudier toutes les questions se rattachant à l'éducation secondaire des filles.

C'est à ces mesures que nous devons la certitude de voir d'ici à la fin de l'année scolaire l'enseignement secondaire des filles s'établir et prospérer dans plus de trente villes.

Dans l'ordre de l'enseignement primaire, nous avons attaqué de front la grande question de l'instruction manuelle, et organisé les bases de l'enseignement primaire supérieur. Une commission a été créée pour étudier les conditions si complexes d'une bonne hygiène dans les écoles ; une autre pour organiser l'enseignement du chant ; une autre pour étudier l'organisation d'un système d'enseignement par des maîtres ambulants qui iront faire des conférences dans nos campagnes les plus reculées. En même temps, une circulaire sévère mettait fin à la présence trop longtemps tolérée de ce nombre excessif d'auxiliaires sans brevet dont regorgent les écoles congréganistes. Les tempêtes que cette mesure a soulevées dans la presse cléricale m'ont assez prouvé que le coup avait porté juste.

Bien d'autres projets avaient été préparés par nous ; les uns n'étaient qu'à l'état de simple esquisse : ainsi l'introduction régulière des femmes dans l'enseignement des classes inférieures de nos lycées et de nos collèges ; la séparation morale du lycée considéré comme lieu d'enseignement et de l'établissement où logent et mangent les internes, d'où devait résulter pour l'assemblée des professeurs, dans les limites de leur compétence naturelle, une extension considérable d'autorité et d'attributions. D'autres projets étaient arrivés à maturité : ainsi une réorganisation des conditions de l'avancement pour le personnel de l'administration centrale, qui devait permettre de reconnaître par des augmentations plus marquées les services rendus et les grades universitaires obtenus, et qui, en substituant à des promotions fréquentes mais peu sensibles une ascension vers le maximum par des degrés plus rares et beaucoup plus marqués, aurait assuré mieux la dignité de vie et l'indépendance morale des fonctionnaires.

Tel était encore notre projet pour la suppression des Facultés de théologie catholique entretenues par l'État : établissements également stériles aux yeux de l'État, qui n'en voit sortir qu'un nombre insignifiant de gradués, et aux yeux de l'Église, dont le chef s'est refusé constamment à reconnaître aucune valeur aux grades ainsi conférés.

Telle, enfin, notre grande loi, aujourd'hui complètement rédigée, sur l'administration de l'enseignement primaire ; nous y avons posé des règles fixes pour la nomination, le classement, l'avancement, le traitement des instituteurs. Nous y avons organisé les conseils départementaux ; nous y avons établi cette innovation, que désormais un instituteur ne serait plus puni sans être écouté, sans être averti des motifs de la punition : seul un jugement rendu par un tribunal régulier pourra le frapper disciplinairement.

Il y aura enfin des juges en France pour tout le monde, même pour les maîtres d'école. Enfin, et surtout, nous avons dans ce projet posé le principe de la laïcité du personnel enseignant et fixé les moyens propres à faire entrer rapidement ce principe dans la région des faits.

Cette loi, vous le savez d'ailleurs, est absolument prête. J'allais la déposer sur le bureau de la Chambre au nom du gouvernement. Je l'y déposerai demain comme député. Son vote, je l'espère, ne sera pas retardé un jour.

Je ne vous rappellerai pas, messieurs les directeurs, tant de projets qui faisaient le sujet de nos conversations du soir. Il y avait là de la besogne taillée pour bien longtemps. Chacun de notre côté, nous reprendrons notre œuvre : moi, par l'initiative parlementaire; vous, par la collaboration active que vous prêterez à mon successeur comme vous l'avez fait pour moi. En nous séparant, nous pouvons nous rendre cette justice, que nous avons fait ensemble, pendant près de deux mois, tout ce que nous imposait le devoir.

COMMISSION DES INDUSTRIES D'ART

La commission instituée par M. Antonin Proust pour faire une enquête sur la situation des ouvriers et des industries d'art a tenu sa séance dernièrement aux Arts-et-Métiers. M. Jules Ferry qui, pour la première fois, venait présider la réunion, a prononcé le discours suivant :

Messieurs, j'ai tenu à honneur de présider cette réunion de votre commission, afin de bien marquer la communauté de vues qui existe entre le ministre qui vous a institués et moi sur la question si haute dont vous êtes saisis.

Les vues si élevées, si judicieuses, de l'honorable M. Proust, ses préoccupations si patriotiques, je les partage depuis longtemps. Et il m'est d'autant plus aisé d'en accepter aujourd'hui l'héritage avec quelque solennité, que, il le sait bien, je ne suis pas un converti de la veille. J'ai eu, à diverses reprises, l'occasion d'indiquer mon sentiment et de préciser de quelle façon, selon moi, ce grave problème doit être posé.

Comme vous tous, messieurs, j'estime et je l'ai dit, soit devant les artistes assemblés, soit devant les sociétés savantes, qu'il ne s'agit nullement, lorsqu'on parle de développer l'éducation artistique des travailleurs, d'augmenter le nombre des déclassés qui font de mauvaise peinture ou de médiocre sculpture ; il s'agit, dirais-je, de doubler l'ouvrier d'un artiste, d'éveiller dans l'ouvrier l'artiste qui sommeille, non pas pour le détourner ou le dégoûter de son métier, mais pour le lui faire aimer, pour le rehausser à ses propres yeux et pour lui rendre son état à la fois plus profitable et plus aimable.

Ainsi posé, le problème est, avant tout, à mes yeux, un problème d'éducation et d'enseignement; et c'est pourquoi il me paraît ressortir naturellement et nécessairement à ce grand ministère de l'instruction publique qui est, en définitive, le ministère de l'éducation nationale sous tous les aspects et dans toutes les branches.

La vraie solution, la solution générale, définitive, c'est celle que nous poursuivons depuis plusieurs années; elle sera dans la vulgarisation de l'enseignement du dessin introduit comme un élément fondamental, indispensable, obligatoire dans l'instruction élémentaire, secondaire et supérieure de ce pays.

Sous ce rapport, j'ai le droit de dire qu'il a été fait beaucoup depuis trois ans. L'organisation pédagogique, le cadre de cet enseignement, c'est-

à-dire les programmes, et l'organisation du personnel, les examens et les diplômes, le recrutement des professeurs, l'inspection, le choix et la collection des modèles appropriés aux différents degrés de l'enseignement : tout cela est en voie de grand succès, j'ose le dire, et de constitution presque achevée.

Le conseil supérieur de l'instruction publique a discuté et adopté les programmes, et c'était un grand point, messieurs, car il s'agissait d'associer le corps enseignant, l'Université tout entière à une œuvre un peu nouvelle, un peu étrangère à ses habitudes. Il y avait une fusion à faire, et elle s'est opérée.

L'enseignement du dessin à désormais son domaine accepté et reconnu, sa dignité assurée; il est devenu universitaire sans cesser d'être, avant tout, artistique et soumis, par conséquent, aux préoccupations particulières qui nous animent tous ici.

Je crois, messieurs, que, devant cette commission, c'est sous un aspect un peu plus restreint que le problème se présente, — plus restreint, c'est-à-dire plus spécial.

Vous êtes préoccupés, — nous le sommes tous, — de la situation particulièrement difficile que l'État moderne, il faut bien le dire, a faite à cette portion importante de l'industrie nationale qu'on appelle l'industrie d'art ou l'art industriel; les conditions de l'apprentissage ont été bouleversées.

Comme le fait très justement remarquer M. Proust dans le rapport qui a institué votre commission, la prédominance de la machine, la division excessive du travail tendent fatalement à rabaisser, à affaiblir cette sorte d'inspiration artistique qui est le trait caractéristique de nos ouvriers, et sur laquelle reposent le nom et la gloire traditionnelle de l'industrie française.

Il s'agit de rechercher ce qu'il serait utile et possible de faire pour chacune des professions intéressées, après avoir examiné la situation particulière de chacune d'elles, et c'est précisément le but de l'enquête; mais c'est ici, je crois, qu'il faut se garder d'apporter des idées préconçues, théoriques, absolues.

Il faut laisser par-dessus tout se produire l'initiative des intéressés, l'encourager le plus possible, mais éviter tout ce qui pourrait ressembler à un enseignement officiel de l'industrie du meuble, par exemple, ou de la céramique ou de toute autre industrie d'art, car l'industrie vit et ne peut vivre que de liberté.

Messieurs, c'est pénétré de ces pensées que je vous propose de poursuivre l'enquête que vous avez commencée. Si j'ai revendiqué pour le ministre de l'instruction publique cette importante section de l'éducation nationale, c'est avec le dessein de lui consacrer, d'une façon plus directe, et mon labeur, et ma responsabilité.

J'entends employer à la solution de ces grandes questions tout ce que j'ai de bonne volonté et d'énergie. Je prendrai pour modèle la noble passion pour le beau et pour le bien qu'apportait dans la direction du ministère des arts mon honorable et éminent prédécesseur, et je mettrai au service de la cause qui vous est chère tout ce que je puis avoir de crédit dans le gouvernement et dans les Chambres.

NÉCROLOGIE

L'Université vient de perdre M. Thurot, maître de conférences à l'École normale supérieure. Nous consacrerons, dans un prochain numéro, un article spécial à la mémoire du savant et regretté professeur.

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes,

Vu l'arrêté du 31 octobre 1879,
Vu l'avis émis par le Conseil de l'Observatoire de Paris, dans sa séance du 29 octobre 1881 ;
Sur la proposition de M. le Directeur de cet établissement,

Arrête :

Article premier. — La durée des études des élèves attachés à l'école d'astronomie instituée près l'Observatoire de Paris, sera, à l'avenir, de trois années.

Art. 2. — Pendant la dernière année d'études, les élèves astronomes feront un service actif à l'Observatoire de Paris.

A ce titre, leur traitement pourra, pendant cette année, après avis du Conseil de l'Observatoire et sur des propositions individuelles de M. le Directeur, être porté de mille huit cents à deux mille deux cents francs.

Art. 3. — A leur sortie de l'école, à l'issue de la 3e année d'études, les élèves astronomes recevront, après avis du Conseil de l'Observatoire, une nomination d'aide-astronome, au traitement de trois mille francs par an, dans les observatoires de l'État.

Art. 4. — M. le Directeur de l'Observatoire de Paris est chargé d'assurer l'exécution du présent arrêté.

Fait à Paris, le 30 novembre 1881.

Paul Bert.

ÉCOLE DES CHARTES — TRAITEMENTS

Le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes,
Vu la loi de finances du 29 juillet 1881,

Arrête :

A dater du 1er janvier 1882, le traitement des professeurs de l'Ecole des chartes est porté à six mille francs.

Paris, le 9 décembre 1881.

Paul Bert.

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE — TRAITEMENTS

Le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes,
Vu la loi de finances du 29 juillet 1881,

Arrête :

A dater du 1er janvier 1882, les traitements des maîtres surveillants,

des préparateurs et du bibliothécaire de l'École normale supérieure sont fixés comme il suit :

Maîtres surveillants.	2,250 francs.
Agrégés préparateurs.	2,100 —
Bibliothécaire.	3,000 —

L'indemnité annuelle de six cents francs dont jouissaient précédemment ces fonctionnaires est et demeure supprimée.

Paris, le 9 décembre 1881.

PAUL BERT.

MUSÉUM D'HISTOIRE NATURELLE — TRAITEMENTS

Le Président de la République française,
Sur le rapport du Ministre de l'Instruction publique et des Cultes,
Vu la loi de finances du 29 juillet 1881,
Vu le décret du 25 février 1863,

Décrète :

A dater du 1er janvier 1882, les traitements des aides-naturalistes et des préparateurs du Muséum d'histoire naturelle sont fixés comme il suit :

Aides-naturalistes :

Minimum, 3,000 fr.; maximum, 5,000 fr.

Préparateurs :

Minimum, 1,900 fr.; maximum, 2,900 fr.

Fait à Paris, le 10 décembre 1881.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes,

PAUL BERT.

DÉCRET

CONCERNANT LES CREDITS OUVERTS A L'OBSERVATOIRE DE TOULOUSE

(15 Décembre 1881)

DÉCRET

RELATIF AUX PROFESSEURS TITULAIRES DES ÉCOLES SUPÉRIEURES D'ALGER

(24 Décembre 1881)

FACULTÉS DE DROIT. — CONCOURS ANNUELS ENTRE LES ÉLÈVES DE TROISIÈME ANNÉE

(27 Décembre 1881)

ARRÊTÉ

RELATIF AUX CONFÉRENCES DANS LES FACULTÉS DE DROIT

Le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes,

Vu l'arrêté du 10 janvier 1855, sur l'organisation des conférences dans les Facultés de droit;

Vu la loi du 28 décembre 1880, article 15, qui supprime les rétributions facultatives établies, pour ces conférences, par les décrets des 22 août 1854 et 18 mars 1859;

Vu le décret du 20 août 1881 sur les traitements des chargés de cours et suppléants,

Le Conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Arrête :

Article premier. — Les conférences facultatives instituées dans les Facultés de droit par l'arrêté du 10 janvier 1855, doivent être organisées dans toutes les Facultés.

Elles ont pour objet la revision des cours de chaque année, l'étude critique des auteurs et des arrêts, la pratique du droit ; elles donnent lieu à des interrogations et à des travaux écrits.

Elles sont gratuites.

Art. 2. — Les élèves qui veulent profiter de ces exercices se font inscrire au Secrétariat de la Faculté.

Une fois l'inscription prise, l'assiduité aux conférences est obligatoire. Tous les trois mois les maîtres de conférences remettent au doyen des notes sur le travail des élèves.

Art. 3. — Chaque conférence comprend deux séances par semaine d'une heure au moins chacune.

Les élèves choisissent la conférence qu'ils veulent suivre parmi celles qui sont indiquées pour l'année d'études à laquelle ils appartiennent.

Il peut être dérogé à ces deux dispositions, en cas de nécessité de service, avec l'autorisation du recteur.

Art. 4. — Les conférences sont faites par les agrégés suppléants ou chargés de cours.

Elles peuvent en outre être confiées, si les nécessités du service l'exigent, aux agrégés non suppléants ou non chargés de cours, et aux docteurs délégués provisoirement dans les fonctions d'agrégé.

La répartition du service est arrêtée, pour chaque année scolaire, par le recteur, sur la proposition du doyen, après avis de la Faculté.

Les maîtres de conférence, dont le traitement n'atteint pas le maximum établi par l'article 3 du décret du 20 août 1881, reçoivent une indemnité qui est déterminée chaque année au mois de janvier pour l'année scolaire précédente.

Fait à Paris, le 27 décembre 1881.

PAUL BERT.

LICENCE ÈS LETTRES.
AVEC LA MENTION LANGUES VIVANTES

Le Président de la République française,

Sur le rapport du Ministre de l'instruction publique et des cultes,

Vu le décret du 25 décembre 1880;

Le Conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Décrète :

Article premier. — Le candidat à la licence ès lettres qui justifie du certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes peut, sous la réserve ci-après énoncée en l'article 4, obtenir le diplôme de licencié ès lettres avec la mention *langues vivantes*, en subissant les épreuves communes de la licence ès lettres.

Art. 2. — Les conditions d'admissibilité à l'épreuve orale sont réglées par l'article 7 du décret du 25 décembre 1880, avec cette différence que le minimum des points exigés pour l'admissibilité est de vingt.

Art. 3. — Les conditions pour être déclaré admis après l'examen oral sont celles que détermine l'article 8 du décret précité, avec cette différence que le minimum des points nécessaires est fixé à trente.

Art. 4. — Les candidats qui justifient du certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes ne peuvent se présenter à la licence ès lettres que s'ils ont satisfait, indépendamment des épreuves exigées pour le certificat d'aptitude, à une épreuve supplémentaire; cette épreuve sera, pour les candidats pourvus du certificat d'aptitude à l'enseignement de la langue allemande, une version et un thème anglais, italiens ou espagnols; pour ceux qui sont pourvus du certificat d'aptitude à l'enseignement de la langue anglaise, une version et un thème allemands, italiens ou espagnols; pour ceux qui sont pourvus du certificat d'aptitude à l'enseignement de la langue italienne ou espagnole, une version et un thème allemands ou anglais.

Art. 5. — Le Ministre de l'instruction publique et des cultes est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 27 décembre 1881.

Jules GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes,

Paul Bert.

Le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes,

Vu les arrêtés des 2 novembre 1841, 26 décembre 1855, 27 juillet 1860, 5 février 1864 et 8 août 1880;

Vu le décret du 27 décembre 1881;

Le Conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Arrête :

Article premier. — Les candidats qui ont obtenu un des certificats d'aptitude à l'enseignement d'une langue vivante sont admis, en vue de la licence ès lettres, à subir, devant les jurys institués pour délivrer ces certificats, les épreuves complémentaires suivantes :

Les candidats qui ont obtenu le certificat d'aptitude à l'enseignement de la langue allemande, une version et un thème anglais, italiens ou espagnols.

Les candidats qui ont obtenu le certificat d'aptitude à l'enseignement de la langue anglaise, une version et un thème allemands, italiens ou espagnols.

Les candidats qui ont obtenu le certificat d'aptitude à l'enseignement de l'italien ou de l'espagnol, une version et un thème allemands ou anglais.

Art. 2. — Les inscriptions en vue de ces épreuves complémentaires ont lieu aux dates fixées pour les inscriptions en vue du certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes.

Fait à Paris, le 27 décembre 1881. Paul Bert.

DÉCRET

RELATIF AUX ÉMOLUMENTS DES ÉCONOMES DES LYCÉES NATIONAUX ET DE L'ÉCOLE SPÉCIALE DE CLUNY (29 DÉCEMBRE 1881)

AGRÉGATION DES LYCÉES

Le Président de la République française,
Sur le rapport du Ministre de l'Instruction publique et des Cultes,

Décrète :

Article premier. — Le stage exigé des candidats aux divers ordres d'agrégation des lycées par le décret du 10 février 1869 (art. 1er, § 2), est supprimé.

Art. 2.— Sont, en conséquence, supprimées les équivalences établies par l'article 4 de l'arrêté du 27 février 1869 et l'article 1er du décret du 28 janvier 1881.

Art. 3. — Le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 30 décembre 1881.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes,

PAUL BERT.

CRÉATION DE COLLÈGES COMMUNAUX

A SAINT-POL (PAS-DE-CALAIS), 4 JANVIER 1882 ; ET A BLANC (INDRE), 12 JANVIER 1882

CONCOURS D'AGRÉGATION DES SCIENCES NATURELLES

Le Ministre de l'instruction publique et des cultes,

Vu l'article 5 du statut du 27 février 1869, sur l'agrégation des lycées :
Le Conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Arrête :

Article unique. — Sont autorisés à se présenter au concours de l'agrégation des sciences naturelles :

1° Les docteurs en médecine pourvus du diplôme de licencié ès sciences physiques;

2° Les pharmaciens munis du diplôme supérieur et justifiant de la même licence.

Fait à Paris, le 5 janvier 1882.

PAUL BERT.

COLLÈGE DE FRANCE

Le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes,

Arrête :

Article premier. — Il est créé près le Collège de France un laboratoire de physique biologique rattaché à l'École pratique des hautes études.

Art. 2. — MM. Brown-Séquard, professeur de la chaire de médecine au Collège de France, et d'Arsonval, préparateur de cette chaire, sont nommés directeurs dudit laboratoire.

Fait à Paris, le 13 janvier 1882.

PAUL BERT.

CIRCULAIRE RELATIVE A L'ORGANISATION DES LYCÉES ET COLLÈGES DE JEUNES FILLES

Paris, le 14 janvier 1882.

Monsieur le Recteur,

Le moment est venu de prendre un parti décisif au sujet du plan d'organisation des lycées et collèges de jeunes filles. La loi du 21 décembre 1880 a établi en principe (art. 1er) la fondation par l'État, avec le concours des départements et des communes, d'établissements destinés à l'enseignement secondaire des jeunes filles.

L'article 2 porte :

1° Que ces établissements seront des externats, mais que « des internats pourront y être annexés sur la demande des conseils municipaux et après entente entre eux et l'État »;

2° Que les internats « seront soumis au même régime que les collèges communaux ».

Voilà les principes qui doivent régler la matière.

Le décret du 28 juillet 1881, rendu sur l'avis du Conseil supérieur de l'instruction publique, précise le sens de la loi du 21 décembre 1880. Il distingue (art. 1er) les lycées de l'Etat et les collèges communaux.

§ 1er. — LYCÉES (EXTERNATS)

L'établissement immédiat d'un certain nombre de lycées (externats libres ou externats surveillés) est un des premiers et des plus pressants devoirs de l'État : il répond aux nécessités urgentes de la situation. Ces lycées seront répartis sur toute la surface du territoire de la République. J'ai l'intention, en principe, d'en créer un par département. Mais cette règle souffrira des exceptions. Tel département très populeux pourra en posséder deux ou trois; ailleurs, deux départements d'importance moindre pourront être groupés et n'avoir ensemble qu'un seul lycée. Il vous appartient de rechercher avec le soin le plus scrupuleux quel est le siège naturel de chacun de ces établissements. Vous n'oublierez pas qu'ils doivent être des types, des modèles d'un enseignement nouveau, et que chacun d'eux doit répandre, en quelque sorte, la lumière sur tout une région. Vous ferez appel au concours des assemblées communales, et si le choix entre plusieurs villes présentait quelque doute à votre esprit, vous vous décideriez pour celle qui consentirait aux sacrifices les plus importants.

L'article 2 du décret précité marque nettement la part de dépense afférente aux villes pour ce genre de fondations. Conformément à la circulaire

du 25 août 1881, le concours de l'État pour les frais de construction et d'aménagement ne saurait, en aucun cas, excéder la moitié de la dépense prévue. Au surplus, comme tous les frais d'enseignement incomberont à l'État, et que les bâtiments resteront propriétés communales (art. 4), les villes privilégiées n'auraient-elles pas mauvaise grâce à nous marchander leur contribution financière?

Je me propose de demander aux Chambres les crédits nécessaires pour le fonctionnement (enseignement et administration), des lycées de jeunes filles. Par conséquent, les engagements pris avec les villes restent, jusqu'à nouvel ordre, subordonnés au vote de ces crédits.

Quant aux programmes, ils seront prochainement revisés dans leurs détails. Un projet d'organisation générale de l'enseignement a été tout d'abord soumis à l'examen du Conseil supérieur de l'instruction publique dans sa dernière session, et les principes fondamentaux se trouvent désormais fixés par le décret et l'arrêté du 14 janvier qui accompagnent la présente circulaire.

§ 2. — COLLÈGES (EXTERNATS)

Les collèges seront établis dans les centres moins importants.

L'article 2 du décret du 22 juillet 1881, assimilant, suivant la loi, ces collèges de filles aux collèges de garçons, porte que les villes devront fournir un local, en assurer l'entretien, y placer et y entretenir le mobilier nécessaire, garantir enfin, pendant une période de dix ans au moins, les traitements fixes du personnel.

Pour les collèges, comme pour les lycées, la construction et l'aménagement des locaux incombent donc aux villes. Mais je pourrai, sous les réserves indiquées plus haut, contribuer à ces dépenses par une allocation.

Je suis disposé d'ailleurs à concourir aux frais de l'enseignement par des subventions variables suivant les cas et distribuées, en général, comme dans les collèges de garçons, sous forme de créations de chaires.

§ 3. — INTERNATS

Pour les lycées comme pour les collèges, l'internat est facultatif. Il appartiendra aux municipalités d'en demander la création, suivant les nécessités locales. Lorsque ces nécessités me paraîtront bien démontrées, je ne refuserai pas de concourir aux frais de construction des bâtiments du pensionnat.

Conformément aux prescriptions de l'article 2 de la loi, ces internats seront soumis au même régime que les collèges communaux de garçons.

§ 4. — BOURSES

Les bourses peuvent être, d'après la loi, article 3, « fondées par l'État, les départements et les communes au profit des internes et des demi-pensionnaires, tant élèves qu'élèves-maîtresses ». En ce qui concerne les bourses d'État, j'ai demandé un crédit aux Chambres. Suivant une disposition nouvelle, un certain nombre de ces bourses pourraient, sous le nom de *bourses familiales,* être accordées à des élèves qui, tout en suivant les cours des lycées ou collèges, demeureraient chez leurs parents ou seraient logées et nourries soit dans des familles, soit dans des institutions libres. Il est bien entendu que ces familles et ces institutions devraient être agréées par l'administration et que les boursières seraient soumises à sa surveillance.

§ 5. — CHOIX DES DIRECTRICES

Les articles 16 et 17 du décret précité portent que les directrices seront nommées par le ministre, sur votre proposition, après entente avec l'admi-

nistration municipale. En principe, elles devront être munies de diplômes, et, pour le moins, du brevet supérieur de l'enseignement primaire. Cependant, lorsque vous trouverez des personnes qui conviendraient parfaitement à la direction d'un établissement secondaire de jeunes filles et pourraient contribuer à son succès, soit par l'autorité acquise par l'enseignement libre, soit par une grande influence personnelle, l'absence de grades élevés ne serait pas un obstacle absolu à leur nomination. Vous me les présenteriez en qualité de déléguées, et je verrais à leur donner plus tard un titre définitif. Il pourrait en être de même des institutrices que vous jugeriez utile de charger d'une partie de l'enseignement. Lorsque l'école normale de Sèvres aura formé le personnel qui manque jusqu'ici, il sera temps de se montrer plus exigeant au point de vue des grades.

§ 6. — INSTALLATIONS PROVISOIRES

En terminant, Monsieur le Recteur, j'appelle de la manière la plus instante votre attention sur la nécessité d'organiser, sans délai, l'enseignement secondaire des jeunes filles partout où il a quelque chance de succès. Il serait regrettable de perdre une année pour attendre l'aménagement d'un local définitif. Il faut courir au plus pressé, et le plus pressé est d'instruire. Je suis disposé, après avoir pris l'avis de la section permanente du Conseil supérieur, à conclure des traités conditionnels avec les villes qui prendraient des engagements pour l'installation définitive; je consentirais à accepter des bâtiments provisoires; quelques salles pourraient suffire. Je sais que dans plusieurs villes on a procédé ainsi, et que les cours fonctionnent dès maintenant d'une manière satisfaisante.

Il n'est pas nécessaire non plus que l'enseignement reçoive tout d'abord une organisation complète. On pourra se contenter au début de deux ou trois années de cours, auxquelles viendront s'ajouter successivement des classes plus élevées.

J'espère, Monsieur le Recteur, que la prompte exécution de ces différentes mesures nous permettra de répondre à l'attente du pays et à la confiance du Parlement.

Recevez, Monsieur le Recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le Ministre de l'Instruction publique
et des Cultes,

PAUL BERT.

DÉCRET

PORTANT ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Le Président de la République française,

Sur le rapport du Ministre de l'Instruction publique et des Cultes,

Vu la loi du 21 décembre 1880 concernant l'enseignement secondaire des jeunes filles;

Vu les décrets du 28 juillet 1881;

Le Conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Décrète :

Article premier. — L'enseignement secondaire des jeunes filles comprend cinq années d'études.

Il est divisé en deux périodes.

La première période est de trois années; la seconde de deux années.

Art. 2. — Dans la première époque, les cours sont tous obligatoires. Dans la deuxième période, un certain nombre de cours sont obligatoires, les autres sont facultatifs.

Art. 3. — La répartition des matières de l'enseignement sera fixée par un arrêté ministériel, après avis du Conseil supérieur de l'Instruction publique.

Art. 4. — A la fin de chaque année d'études, les élèves devront subir un examen pour passer dans une classe supérieure. Cet examen devra être également subi par les élèves qui viendront du dehors.

Art. 5. — L'examen passé après la troisième année permettra de conférer un « certificat d'études secondaires ».

Art. 6. — Le « diplôme de fin d'études secondaires » institué par l'article 8 de la loi du 21 décembre 1880 sera délivré à la suite d'un examen portant sur les matières obligatoires de l'enseignement des deux dernières années et sur celles des matières facultatives que désignera l'élève.

Le programme de cet examen et celui de l'examen d'entrée institué par l'article 7 de la loi précitée seront établis par arrêtés ministériels, après avis du Conseil supérieur de l'Instruction publique.

Art. 7. — Le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 14 janvier 1882. JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes,

PAUL BERT.

ARRÊTÉ

FIXANT LA RÉPARTITION DES MATIÈRES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DE JEUNES FILLES

Le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes,
Vu la loi du 21 décembre 1880;
Vu le décret du 28 juillet 1881 (art. 12);
Vu le décret du 14 janvier 1882;
Le Conseil supérieur de l'Instruction publique entendu,

Arrête :

Article premier. — Les matières de l'enseignement secondaire des jeunes filles seront réparties comme il suit dans les cinq années d'études :

PREMIÈRE PÉRIODE

Première année (12-13 ans, âge minimum).

Langue et littérature françaises (1)	5 heures.
Langues vivantes (anglais et allemand)	3 —
Histoire générale et nationale. — Géographie	4 —
Calcul et géométrie	2 —
Histoire naturelle : zoologie et botanique	1 —
Dessin et écriture	3 —
Musique vocale	2 —
	20 heures.

(1) La lecture à haute voix fait partie du cours de langue et de littérature françaises.

2e *année* (13-14 ans).

Langue et littérature françaises (1)	5 heures.
Langues vivantes	3 —
Histoire générale et nationale. — Géographie	4 —
Arithmétique et géométrie plane	2 —
Histoire naturelle : zoologie, botanique et géologie	1 —
Dessin	3 —
Musique vocale	2 —
	20 heures.

3e *année* (14-15 ans).

Morale	1 heure.
Langue et littérature françaises (1); littérature ancienne	4 —
Langues vivantes	3 —
Histoire générale et nationale. — Géographie	1 —
Physique et chimie	3 —
Physiologie, économie domestique et hygiène	1 —
Musique vocale	1 —
Dessin	3 —
	20 heures.

DEUXIÈME PÉRIODE

4e *année* (15-16 ans).

(Cours obligatoires.)

Morale	1 heure.
Langue et littérature françaises (1), littératures anciennes	4 —
Langues vivantes; littératures étrangères	3 —
Histoire sommaire de la civilisation jusqu'à Charlemagne	2 —
Cosmographie	1 —
Physiologie animale et végétale	1 —
	12 heures.

(Cours facultatifs.)

Littératures anciennes	3 heures.
Éléments de la langue latine	1 —
Mathématiques	3 —
Physique	1 —
Musique vocale	1 —
Dessin	3 —

5e *année* (16-17 ans.)

(Cours obligatoires.)

Éléments de psychologie appliquée à l'éducation	1 heure.
Langue et littérature françaises (1); littératures anciennes	3 —
Langues vivantes; littératures étrangères	3 —
Histoire de la civilisation de Charlemagne à nos jours	2 —
Notions de droit usuel. — Économie domestique	1 —
Physique et chimie	2 —
	12 heures.

(1) La lecture à haute voix fait partie du cours de langue et de littérature françaises.

(Cours facultatifs.)

Littératures anciennes	2	heures.
Éléments de la langue latine	1	—
Géographie économique	1	—
Mathématiques	2	—
Physiologie animale et végétale	1	—
Musique vocale	1	—
Dessin	3	—

Art. 2. — La durée des classes sera d'une heure : il y aura deux classes le matin et deux le soir, tous les jours de la semaine, sauf le jeudi et le dimanche.

Trois fois par semaine, après la classe du matin : travaux à l'aiguille et gymnastique.

Fait à Paris, le 14 janvier 1882.

Le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes,
PAUL BERT.

FACULTÉS DE DROIT

ARRÊTÉ RELATIF AUX CONCOURS DE LICENCE ET DE DOCTORAT
(15 janvier 1882)

COMMISSION DE L'ÉDUCATION MILITAIRE

Le Ministre de l'Instruction publique,

Arrête :

Art. premier. — Il est institué au Ministère de l'instruction publique une commission de l'*éducation militaire.*

Art. 2. — Les principales questions que cette commission sera chargée d'étudier sont les suivantes :

Enseignement des exercices militaires et du maniement des armes ; choix des armes ; distribution des fusils et des cartouches ; choix de livres, d'images et de chants ; discipline intérieure des établissements d'internes ; gymnastique, escrime. Fêtes, revues, tirs, excursions, et, en général, continuation de l'éducation militaire en dehors des écoles. — Inspection.

Fait à Paris, le 21 janvier 1882.

PAUL BERT.

COMMISSION DES LABORATOIRES DE PHYSIOLOGIE ET DE ZOOLOGIE MARITIMES

Le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes,

Arrête :

Art. premier. — Il est institué près le Ministère de l'Instruction publique une commission des laboratoires de physiologie et de zoologie maritimes.

Art. 2. — Cette commission préparera un règlement fixant les conditions dans lesquelles seront admis à travailler les savants et les élèves étrangers aux laboratoires et détermine les formalités à remplir pour obtenir l'envoi d'animaux destinés à servir de sujets d'expériences.

Elle donnera son avis sur toutes les questions qui lui seront soumises relativement aux laboratoires de physiologie et de zoologie maritimes.

Art. 3. — La commission est composée comme suit :

Président.

M. le Ministre.

Vice-Président.

M. le directeur de l'Enseignement supérieur.

Membres.

MM. Berthelot, membre de l'Institut, professeur à la Faculté des sciences de Paris. — Bureau, professeur au Muséum d'histoire naturelle. — Duchartre, membre de l'Institut, professeur à la Faculté des sciences de Paris. — De Lacaze-Duthiers, membre de l'Institut, professeur à la Faculté des sciences de Paris. — Milne-Edwards, membre de l'Institut, doyen de la Faculté des sciences de Paris. — Perrier, professeur au Muséum d'histoire naturelle. — Pouchet, professeur au Muséum d'histoire naturelle. — Prillieux, professeur à l'Institut agronomique. — Robin, membre de l'Institut, professeur à la Faculté de médecine de Paris.

Fait à Paris, le 23 janvier 1882.

PAUL BERT.

CIRCULAIRE RELATIVE A L'ENSEIGNEMENT ET AUX EXERCICES RELIGIEUX DANS LES LYCÉES ET COLLÈGES

Paris, le 24 janvier 1882.

Monsieur le Recteur,

Le décret du 24 décembre 1881, rendu sur l'avis du Conseil supérieur de l'Instruction publique, a définitivement introduit dans les lycées et collèges le respect de la liberté de conscience, que la Révolution avait proclamée en principe, que la loi du 28 juin 1833 établissait dans l'enseignement primaire, et que les Chambres ont pris soin récemment d'inscrire dans l'acte d'organisation de l'enseignement secondaire des jeunes filles (loi du 21 décembre 1880). Il n'y a pas là une innovation à proprement parler. La réforme dont vous avez à surveiller l'application était depuis longtemps souhaitée, adoptée en quelque sorte par l'opinion publique, et l'administration universitaire, par sa circulaire confidentielle du 26 mars 1881, avait déjà pris sur elle de devancer, dans ses prescriptions, le décret du 24 décembre dernier.

Vous veillerez à ce que le vœu des pères de famille soit toujours consulté et suivi en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'enseignement et aux exercices religieux. A cet effet, les chefs d'établissements d'enseignement secondaire devront tenir un registre spécial, sur lequel, à côté

du nom de chaque élève, seront portées, sous la signature du père ou de son représentant autorisé, des réponses aux questions prévues ci-dessous :

1° M.... désire-t-il, *oui* ou *non*, que l'élève.... suive :
... L'enseignement religieux? ... Les exercices religieux?
2° Quel enseignement? ... Quels exercices? ... (Indiquer le culte.)

Vous rappellerez aux chefs d'établissements qu'ils sont responsables de la stricte exécution des volontés des familles.

Je ne crois pas nécessaire, d'ailleurs, de rendre obligatoires, dès aujourd'hui, les inscriptions au registre. Elles ne le deviendront qu'à la rentrée prochaine, c'est-à-dire en octobre 1882. Mais elles pourront, dès maintenant, être accordées aux familles qui les réclameraient et elles devront être exigées, sans exception, pour tous les élèves nouveaux, à partir du 1er février prochain.

Le décret du 24 décembre 1881 ne précise rien en ce qui concerne la prière, qui a toujours été faite jusqu'ici en commun à l'étude du matin et à l'étude du soir. Je connais assez les sentiments de tolérance mutuelle qui règnent dans nos lycées et collèges, pour juger superflue toute modification à l'usage. Cette prière aura donc lieu comme par le passé. Car il serait difficile pour la surveillance, et choquant au point de vue de la bonne confraternité qui règne entre nos écoliers, de diviser deux fois par jour chaque étude en plusieurs sections. L'élève chargé de la prière sera seulement choisi parmi ceux qui auront été désignés par leur famille comme devant prendre part aux pratiques religieuses. Les autres auront assez le respect des croyances d'autrui pour assister en silence à un exercice d'ailleurs assez court, et qui leur permettra de se recueillir eux-mêmes comme ils l'entendront. Quant à la prière que le professeur devait faire au début et à la fin de chaque classe, elle est tombée presque partout en désuétude et doit être supprimée.

Enfin la préparation à la première communion a pu, dans certains établissements, prendre une extension excessive. Vous ferez comprendre à MM. les aumôniers que le travail de chaque jour peut se concilier avec la piété la plus haute, et que les *retraites* ont une portée morale d'autant plus efficace qu'elles seront plus prudemment limitées, moins oisives et mieux remplies.

Dans cet ordre d'idées, Monsieur le Recteur, je vous prie de me signaler toutes les difficultés graves que pourrait soulever l'application du présent décret, et de trancher vous-mêmes les difficultés de détail qui se présenteraient. Vous vous inspirerez à la fois du double sentiment qui anime mon administration : la ferme volonté de faire respecter les droits de chacun, de ne permettre aucun empiètement nuisible au bien général et à l'intérêt des études; et aussi une tolérance libérale et sage, le désir de ne heurter aucune croyance ou même aucune susceptibilité sincère recommandable. Vous aurez probablement à tempérer l'ardeur des uns, à calmer l'inquiétude des autres. Vous ne céderez à aucun entraînement. Je sais que je puis compter en cette matière délicate sur votre prudence et votre impartialité.

Recevez, Monsieur le Recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes,

PAUL BERT.

BIBLIOGRAPHIE

Analyse des vœux des conseils généraux de département, dans leurs sessions d'avril et d'août 1880, *sur divers objets d'administration et d'utilité publique,* précédée de *la composition des bureaux des conseils généraux et de la composition des commissions départementales,* avec un supplément pour l'Algérie. (In-8°, 396 pages. Paris, 1881.)

L'usage de publier les vœux par les conseils généraux remonte à l'an VIII (1800). Après avoir passé par diverses phases, cette publication a définitivement pris la forme, à partir de 1847, d'un supplément au *Bulletin officiel du ministère de l'intérieur.* Nous n'avons pas besoin d'insister sur l'importance de pareils résumés comme source de renseignements; nous irions même jusqu'à dire que de toutes les manières de consulter l'opinion publique moyenne, c'est peut-être celle qui, indirectement du moins, offre le plus de valeur statistique. Bien que nous n'ayons à parler ici que du chapitre de l'instruction publique, il n'est pas sans intérêt de constater, en prenant pour mesure de comparaison le nombre de pages remplies par l'énumération des différents vœux, quelle part relative ont obtenue les questions d'enseignement dans les délibérations de nos assemblées départementales. L'instruction publique n'occupe que le quatrième rang (29 pages), après les travaux publics (148 p.), le commerce et l'agriculture (44 p.) et l'intérieur et les cultes (41 p.). Elle dépasse de quelques chiffres les finances, la guerre, les postes et télégraphes. Les vœux relatifs à l'administration judiciaire ne remplissent que 9 pages. Si maintenant nous prenons à part le ministère de l'instruction publique, la première chose qui nous frappe, c'est l'éparpillement des vœux sur des objets si divers, si isolés, qu'il est impossible de les ramener à un groupement de quelque importance. Il n'y a guère que la question de l'enseignement primaire, laïque, gratuite et obligatoire qui ait réuni un ensemble suffisant de vœux favorables avec ou sans restrictions. Certains départements n'ont accordé aucune place à l'instruction dans leurs délibérations; mais ils forment une infime minorité et nous ne les nommerons pas. La plupart des conseils, au contraire, s'appliquent à imprimer une forte impulsion à l'enseignement primaire, et réclament, à cet effet, l'assistance du pouvoir central. Les vœux relatifs à l'enseignement secondaire, peu nombreux, se réduisent presque tous à demander la promotion d'un lycée ou d'un collège à une classe supérieure. Est-ce l'effet de la générosité de l'administration centrale qui aurait prévenu tous les vœux concernant les Facultés et Écoles spéciales de la province? Le fait est qu'en dehors d'une demande de subvention au laboratoire de Rouen, il n'y a pas la moindre trace de la sollicitude de

nos conseils généraux pour les établissements supérieurs de leurs régions.

Nous avons constaté avec regret que ces vœux ne sortent jamais de la sphère purement administrative. Je sais bien que le devoir des assemblées départementales est avant tout de s'occuper des intérêts locaux ; mais il est aussi dans la nature du vœu de franchir les frontières intérieures et de s'exprimer sur un objet d'intérêt général. A cet égard, par exemple, le conseil de l'Aube fait une heureuse exception, et le désir qu'il formule « qu'un enseignement spécial de pédagogie soit institué dans chaque lycée pour les répétiteurs », mérite une mention particulière. Il est facile de constater par ces indices que l'opinion publique moyenne en France ne porte pas encore aux questions d'enseignement tout l'intérêt qu'elles méritent pour elles-mêmes. Elles sont abordées, la plupart du temps, par leur côté politique, et c'est en partie pour cela et non seulement à cause de son caractère particulièrement urgent que l'instruction primaire fait l'objet prédominant des délibérations. L'instruction et l'éducation sont des questions de première grandeur, comme disent les astronomes : elles brillent de leur propre éclat et veulent être traitées pour elles-mêmes. Que le public s'y porte avec plus de zèle et nous verrons certainement les assemblées départementales se faire l'écho de ces préoccupations, et transmettre au pouvoir central des vœux qui ne seront plus seulement des demandes de subside, mais un apport de renseignements et de lumières, fruit de l'observation, de la discussion mûrie, de l'expérience dans un domaine restreint.

Nous ne voulons pas terminer sans signaler avec quel soin a été rédigée cette analyse des vœux des conseils généraux. M. Léon Morgand, chef de bureau au ministère de l'intérieur, qui s'est chargé de ce travail considérable, a su unir la clarté à la concision. La distribution des matières, les titres, les sommaires, contribuent à guider le lecteur dans ses recherches, qui sont encore facilitées par deux tables des matières très bien disposées.

Théorie de l'invention, thèse pour le doctorat, par Paul Souriau, maître de conférences à la Faculté des lettres de Lyon. — Paris, Hachette, 1881.

L'idée neuve et contestable de la thèse de M. Souriau, c'est que pour trouver des idées sur un sujet donné, il faut *penser à côté*. Ni la méthode, ni la réflexion ne conduisent à une découverte; Newton était dupe d'une illusion quand il croyait avoir trouvé la loi de la gravitation *en y pensant toujours*. En réalité, toute invention est due au hasard.

Mais qu'est-ce que le hasard? L'auteur, qui est déterministe, ne peut admettre l'existence d'un hasard absolu, ou objectif, qui ne serait que la négation même de la causalité dans la nature. Selon lui, tous les phénomènes, en nous et hors de nous, sont nécessairement produits par des séries, plus ou moins complexes et enchevêtrées, d'antécédents. Le hasard n'existe donc que pour notre science imparfaite, incapable, dans bien des cas, de suivre, en remontant d'anneau en anneau, la chaîne des causes. Les idées naissent dans l'esprit par le concours des séries de phénomènes psychiques et des séries de phénomènes extérieurs venant

sous forme de sensations modifier le sujet pensant. Tel ensemble de conditions étant donné, l'idée doit nécessairement apparaître; mais comme nous ignorons la plupart du temps la nature et le nombre de ces conditions, l'idée nous semble l'œuvre du hasard. Voilà pourquoi les grands inventeurs, poètes, artistes, savants, se sont partout et toujours représentés eux-mêmes comme les instruments, en quelque sorte inconscients, d'une puissance étrangère et surnaturelle.

Cette théorie conduit à rechercher les moyens pratiques de favoriser l'invention. M. Souriau a sur ce point des pages intéressantes, pleines d'observations ingénieuses et délicates. Ajoutons qu'il a fait preuve d'un remarquable talent d'écrivain. Quant à la théorie elle-même, tout le talent du monde ne réussirait pas à en dissimuler le caractère paradoxal. Il reste vrai, même après la thèse de M. Souriau, que les circonstances extérieures ne suffisent pas à expliquer le génie. Tous les esprits ne sont pas égaux à la naissance, et pour rappeler une comparaison célèbre, les uns sont des baquets d'eau, où s'éteint piteusement l'étincelle, les autres, des baquets d'eau-de-vie où l'étincelle en tombant fait jaillir une flamme immense qui illumine les siècles.

Projet d'une réforme de la Faculté des lettres et de philosophie dans les Universités du royaume, par le Dr HECTOR STAMPINI, privat-docent de littérature latine à l'Université royale de Turin, 22 p. (Extrait de la *Rivista di filologia e d'istruzione classica,* juill.-août 1881.)

« Toute institution, quelque bons résultats qu'elle ait pu donner, doit être réformée totalement ou en partie, du moment qu'elle ne correspond plus aux besoins du pays et au progrès auquel toutes les choses humaines doivent obéir..... » Ce désaccord entre les institutions traditionnelles et les besoins modernes se fait sentir dans tous les pays et à tous les degrés de l'enseignement. Si dans l'instruction secondaire on est encore tenu de donner à l'élève des notions générales sur les principales branches de la connaissance humaine, il n'en est plus ainsi à l'Université, où le jeune homme commence à travailler en vue d'une carrière précise. Le développement extraordinaire qu'ont pris les diverses disciplines enseignées dans une Faculté des lettres rend plus difficile une étude sérieuse de chacune :

Pluribus intentus minor est ad singula sensus.

L'enseignement, de son côté, souffre de cette association de matières aussi hétérogènes que la philosophie, l'histoire, la géographie et la philologie, quand un nombre d'heures insuffisant est consacré à chacune d'elles, et le professeur est obligé ou de réduire son champ d'étude ou de n'aborder que les points généraux.

L'expérience de ces inconvénients a été faite en Italie, ainsi que nous le voyons par l'exposé si juste et si clair du docteur Stampini, et le remède qu'on y a apporté chez nous est précisément celui que propose, à part quelques points spéciaux, le professeur de Turin. Il voudrait que

la Faculté des lettres fût divisée en trois sections : philologie, histoire-géographie, philosophie. Les cours de chacune de ces sections occuperaient de dix-huit à vingt-quatre heures par semaine, soit en moyenne quatre heures par jour consacrées aux cours obligatoires. Il y aurait naturellement des parties communes, les littératures italienne, latine, grecque, la langue allemande, — plus la langue anglaise pour la section de philosophie, — enfin, notons-le, la pédagogie. Les examens devraient correspondre à cette division des études; et il faudrait également réformer dans ce sens la *Scuola di Magistero*, où l'étudiant doit trouver l'occasion d'approfondir certaines questions et de s'exercer à l'enseignement, mais qui, dans l'état actuel des choses, est fort peu fréquentée.

Coup d'œil rétrospectif sur les débats soulevés par la question des privilèges des écoles réales, par le Dr W. Krumme, directeur de l'école réale de Brunswick, 32 p. (Stettin, 1882.)

Il n'y a pas de controverses religieuses ou de luttes politiques qui aient fait autant gémir les presses que la question du gymnase et de l'école réale. La *Revue* a déjà remis entre les mains de ses lecteurs les pièces du procès, en particulier les discours de deux éminents champions, le docteur Hofmann, de Berlin, et le docteur Wislicenus, de Wurzbourg, ainsi que le compte rendu des débats qui se sont produits pendant deux jours sur ce sujet à la Chambre des députés de Prusse. La question présente, en effet, un intérêt international; il ne s'agit pas simplement de la rivalité de deux institutions locales, mais d'une réforme générale des études en conformité avec les besoins de la nouvelle société. « Les écoles sont filles de leur temps, » dit excellemment l'auteur, et il s'applique à montrer que le gymnase lui-même a suivi la loi du changement, et s'est modifié selon les exigences de l'époque depuis l'âge théologique jusqu'à nos jours. Les partisans doctrinaires du gymnase se complaisent injustement, dit le docteur Krumme, à rappeler l'humble origine de l'école réale, qui, en effet, n'était, en 1709, qu'une *Gewerbschule*, et en 1832 une sorte de *Bürgerschule* supérieure, mais qui, depuis 1859, a reçu son véritable caractère d'école de haute culture au même titre que le gymnase, et nous retrouvons ici la citation de la circulaire du ministre Bethmann-Hollweg qui est décidément devenue la charte des *Realschulistes* : « L'école réale n'est point une école spéciale, » et la suite. Les arguments des partisans des gymnases sont soumis à une critique très serrée, en particulier au point de vue de la valeur des faits et des chiffres allégués; et beaucoup d'affirmations des Facultés consultées de haut lieu sont signalées comme entachées de parti pris et par suite comme superficielles et contradictoires. Les questions connexes de la « surcharge » et de la myopie croissante des élèves sont traitées avec la même vigueur. En somme cette brochure, malgré son caractère polémique, est propre à jeter un peu de lumière dans une controverse de plus en plus compliquée, et qui sera tranchée dans les faits bien avant que les théoriciens ne soient d'accord.

Recueil des Lois et Règlements sur l'enseignement secondaire, comprenant les décisions de la jurisprudence et les avis des conseils de l'instruction publique et du conseil d'État, par A. DE BEAUCHAMP, chef de bureau au ministère de l'instruction publique. 1er vol. de 1789 à 1847. — Paris, 1881.

Ce recueil de documents ne s'adresse-t-il qu'aux spécialistes? Je le pensais, en effet, tout d'abord; cependant, malgré cette première impression, je me suis laissé entraîner à tourner feuillet après feuillet, jusqu'à la dernière des 1019 pages dont se compose le premier volume. On goûte, en effet, un vif plaisir à refaire par soi-même avec les pièces, — et rien que les pièces, — en mains, une partie de cette histoire qui fait l'objet de tant de commentaires contradictoires. La monotonie n'est qu'apparente; rien au contraire de plus varié, et c'est surtout lorsqu'en moins d'une heure on peut parcourir l'espace si rempli que bornent les deux révolutions de 1789 et de 1848, que la différence du style est non seulement frappante, mais profondément instructive, car c'est la différence des idées, des mœurs, des croyances et des doctrines. Le langage des documents officiels de 1789 à 1795 ne ressemble en rien au patois bazochial de nos lois modernes. À chaque pas se fait sentir cet ardent amour du mieux qui animait ces rénovateurs enthousiastes. Comme l'impression est différente quand on passe au Consulat. L'ère héroïque est close. C'est l'âge des hommes pratiques. La prose claire et calme de Fourcroy, soulevée d'une légère emphase et gardant encore du style révolutionnaire une certaine redondance, est le langage du retour, de l'expérience. On est pris de tristesse en voyant ce qu'il reste de tant d'idées remuées, de tant de projets excellents, de toute l'œuvre conçue par les Mirabeau, Talleyrand, Condorcet, pour ne nommer que les illustres.

L'avantage le plus précieux d'un recueil de documents tel que celui que nous présente M. de Beauchamp, est de nous permettre de saisir plus nettement le vrai caractère des organisations ou institutions qui ne sont arrivées à l'état de parfaite croissance qu'après avoir passé par des phases successives. Tel est le cas, par exemple, pour l'Université. On trouve son origine dans ce projet de *maison d'institution pour les maîtres*, dont l'idée fut élaborée pour la première fois en 1762 au sein du Parlement de Paris.

Cette date est instructive. Les jésuites venaient d'être expulsés. Ceux qui avaient été si longtemps, — et parfois non sans éclat, — les éducateurs de la jeunesse, laissaient une place vide que devront occuper des maîtres formés aux idées modernes et capables de devenir les propagateurs d'une culture qui, tout en se rattachant à l'ancienne, s'inspire à une autre source et satisfait à des besoins nouveaux. D'un autre côté, si les divers régimes qui se sont succédé n'ont pas seulement vu dans l'Université la grande artère de la culture moderne, mais ont cru pouvoir en faire une puissante machine de gouvernement, il faut reconnaître qu'elle n'a jamais réussi à servir utilement un intérêt dynastique, car à peine a-t-elle eu le temps de former une génération que celle-ci s'empresse de renverser le régime à l'amour duquel on l'avait dressée. L'insuccès des divers gouvernements à gagner à leurs vues et à leurs intérêts de parti les jeunes générations, n'aurait-il pas pour cause le fait qu'ils ont tous été plus préoccupés d'inculquer des doctrines que de former des caractères?

L'insuffisance de l'éducation proprement dite dans nos collèges a été signalée dès les premiers jours; quelques mesures ont été prises plus tard, en particulier par Salvandy (1845), pour combler cette lacune; néanmoins le problème subsiste encore et mériterait d'occuper une plus grande place dans nos projets de réformes.

Dans son recueil, si intéressant, et qui ouvre à tous ceux qui s'intéressent aux questions d'enseignement, une mine si précieuse de renseignements de toute sorte, M. de Beauchamp a adopté le classement par ordre chronologique, qui semble, en effet, s'imposer à un recueil de cette nature. Cependant le texte eût gagné en netteté si chaque nouvelle période historique : Convention, Empire, Restauration, etc., avait été indiquée par un titre. Au sein même de ces divisions, un groupement de tous les décrets promulgués pendant une même période, sur le même objet, eût quelque peu facilité les recherches sans compromettre l'ordre chronologique. Un renvoi à la fin de chaque groupe, indiquant la page du groupe correspondant dans la période subséquente, aurait permis au lecteur de suivre sans peine toutes les phases et vicissitudes par lesquelles a passé une même institution à travers les divers régimes.

Ce sont là des critiques légères qui, tout en exprimant le désir de voir apporter quelques améliorations dans le second volume, n'enlèvent rien à l'importance du premier. L'exemplaire que nous avons sous les yeux fait partie d'un tirage provisoire; il n'a pas de préface. Nous attendons avec impatience que cette lacune soit comblée : c'est surtout dans ce genre de travaux qu'il convient que l'auteur introduise ses lecteurs jusqu'à l'entrée d'un domaine que de longues et savantes recherches lui ont rendu familier.

Le Gérant : **G. MASSON.**

Paris. — Typ. G. Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 12249.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

ESSAI

SUR

L'ÉDUCATION D'UN PRINCE [1]

AVERTISSEMENT

On croit devoir icy rendre compte de la manière dont ces Essais ont esté escrits : ils en meriteront plus d'indulgence. Celuy, qui en est l'auteur, s'entretenant, au commencement du mois d'octobre de l'année 1709, du plan et des idées générales qui luy avoient passé par l'esprit sur cette matiere, pendant le peu de temps qu'il avoit esté engagé par son devoir à y reflechir (2), deux de ses amis à qui il en parloit, croyant y remarquer quelque chose

(1) Le traité dont nous commençons aujourd'hui la publication nous a été communiqué par M. L.-A. Ménard, qui croit pouvoir l'attribuer à Saint-Simon. Sans nous porter garants de cette attribution, nous croyons devoir livrer à l'appréciation et aux conjectures du monde savant cette œuvre assurément très remarquable. Nous avons ramené quelque peu le texte à l'orthographe moderne. — M. L.-A. Ménard se réserve tous les droits de reproduction et de traduction.

(2) Je ne croyois pas avoir jamais à reflechir beaucoup, et encore moins à escrire sur l'Education d'un Prince. *On sçait assez* ce qui m'avoit engagé à l'un, malgré moi : et je me suis laissé aller à l'autre par complaisance pour mes amis et pour justifier ou pour excuser en quelque maniere *le choix d'un grand Prince.*

de nouveau et des *idées, qui leur faisoient impression*, souhaitèrent de voir avec plus d'étendue sur le papier, ce qu'ils venoient d'entendre en racourcy dans la conversation. Ils le demanderent *si souvent*, et *avec tant d'instance*, qu'on se rendit à *leurs prieres*. On commenca donc le premier novembre 1709, et on acheva en deux mois ces Reflexions; sans se proposer autre chose, que de jetter sur le papier ces idées, et ces sentiments et sans estre occupé, que de l'evidence, et de la réalité des objets, et point du tout des couleurs, et de la manière de les peindre. Ce qu'il y a mesme de traits d'histoire pour égayer un peu la secheresse des preceptes, ou de passages d'auteurs célèbres, pour donner plus de poids à ce qu'on avance, on ne les a point recherchez : mais ils se sont presentez à l'Esprit, en escrivant, et la ressemblance des choses les a retracez dans ces momens à la memoire. Ceux qui se connoissent en style, jugeront aisement avec quelle rapidité ces essais ont esté ecrits : et ils y sentiront tout le feu du premier trait et une certaine touche libre, une certaine teinte vierge où tout l'effort de l'art ne scauroit atteindre; et dont les traits vifs et hardis perdent tousjours quelque chose de leur naïveté, et de leur force ; à mesure qu'en peignant et en leschant son ouvrage de plus en plus, on l'affoiblit, on l'emousse, on le desseiche, on le defleurit mesme au lieu de le polir et de le perfectionner. On supplie donc de pardonner ce qui peut manquer à la régularité, et à la correction ; et de ne chercher en effet icy qu'une ébauche accordée à l'amitié: et non un tableau finy, destiné à paroistre au jour.

I

Rien n'est plus important à la Société et dans un Etat, que l'éducation des Enfans; puisque ce sont ces mesmes enfans devenus hommes, qui le doivent composer un jour; et que c'est des impressions qu'on leur donne dans cet age tendre, et susceptible de toutes les formes, qu'on luy veut donner, que dépend non seulement le bonheur et le malheur du reste de leur vie; mais encore de celle des autres, à qui ils sont necessairement liez, et avec lesquels ils ont à vivre, comme membres d'un mesme corps.

Ainsy, comme il est vray de dire, que les Enfans sont l'espérance, l'attente, la ressource, et, en quelque maniere par consequant, le soutien et l'appuy des plus florissans Etats, qui ne peuvent subsister, et se rendre immortels, que par cette succession, et ce

remplacement insensible et continuel, que la nature fournit, et que l'art doit ménager; il est encore plus vray d'asseurer que la bonne éducation en est la base, et le fondement le plus solide; et que si l'on y faisoit toujours toute l'attention que mérite partie si importante du gouvernement, un Etat bien constitué ne devroit jamais périr.

C'est par cette raison, que tous ceux qui ont donné des loix ont esté principalement occupez d'un objet si important et si nécessaire (1); en Perse, en Egypte, en Créte, et que Lycurgue, l'un des plus sages legislateurs qui ayent jamais esté, a regardé l'Education des Enfans et a travaillé à la regler, comme la partie la plus considérable et la plus glorieuse de son dessein; sans laquelle tout ce qu'il elevoit de plus haut, de plus solide, de plus magnifique, seroit bien tost detruit, et renversé de fond en comble.

Il seroit trop long de parler icy de ce qui nous reste à ce sujet des admirables loix de ce grand homme; loix qu'il avoit deffendu expressement qu'on êcrivist; afin comme dit Plutarque, qu'elles en fussent mieux gravées, et avec des caractères plus profonds et plus vifs par les exemples, la pratique, et l'habitude, dans le cœur des jeunes Lacedemoniens; et que les mœurs mesmes, et les actions les leur missent devant les yeux a tout moment; il seroit trop long aussy de rapporter tous les traits, qui font voir sensiblement, combien cet excellent homme, et tous ses citoyens, instruits par ses leçons, et par leur expérience, mettoient l'*Education des Enfans au-dessus de toutes choses;* il suffira de dire, qu'il auroit voulu, que les Spartiates, se regardant comme des pères communs, prissent le mesme interest à tous les Enfans, que s'ils avoient esté a chacun d'eux, parce que c'estoit ceux de l'Etat; et qu'ils travaillassent en père à leur Education; mais, pour faire comprendre, en un mot, ce que c'estoit que cette education admirable presque en toutes ses parties, il n'y a qu'à observer, que l'Etat des Lacedémoniens a conservé toute sa gloire, (et quelle gloire!) tant qu'ils ont gardé inviolablement la manière d'elever la jeunesse, que Lycurgue leur avoit prescrite; que cet Etat n'a commencé à tomber qu'à proportion, qu'ils se sont relachez de cette institution merveilleuse; et qu'après plusieurs siècles, et un grand nombre de disgraces, subsistant encore au milieu des debris des autres États de la Grece, et de ses propres ruines, parce que l'excellence de l'établissement de Lycurgue à ce sujet luy avoit

(1) Xénophon, Diodore de Sicile, Polybe, Plutarque.

fait prendre des racines trop profondes, pour pôuvoir jamais estre entierement détruit; les Rois de Macedoine, et les autres ennemis de la Liberté de la Grece, ne crurent jamais pouvoir assujetir entierement Sparte, tant que cette Education demeureroit, ils leur enleverent donc leurs Enfans; leur firent donner une Êducation differente; et bientôt Lacédémone acheva d'estre ensevelie sous ses ruines, et de périr avec l'Education de sa jeunesse.

Les anciens Romains ensuite, ce peuple le plus sage qui ait jamais esté, prirent d'eux-mesmes et a leur maniere, sans autres maistres que le bon sens et l'experience, ce soin extreme de l'Education des Enfans, que Lycurgue avoit si religieusement ordonné aux Lacedemoniens par ses loix; et ils l'observèrent très longtemps, et tant que dura l'âge d'or de leur République : encore au-dessus de ces Grecs, s'il est possible, en ce que parmi les Romains la pratique précédoit et formoit les regles, qui en estoient inséparables, et que leurs seuls preceptes estoient les exemples, et les actions : *Quantum enim Grœci prœceptis valent, tantum Romani, quod est majus, exemplis* (Quintilien).

Cette vérité de l'importance de l'Education est si sensible et si evidente par elle mesme, que les preuves ne serviroient qu'à l'obscurcir; la nature, l'amour, et la raison l'inspirent à tous les peres; l'experience et les exemples, les vertus et les vices, le bonheur ou le malheur de leurs Enfans, qui en est une suitte necessaire, la retracent à touts momens à leurs esprits; et il suffit d'estre homme et d'ouvrir les yeux, pour en estre convaincu; quoy que la plus part emportez par l'embarras des affaires, et le tumulte des passions, ne paroissent pas y faire souvent l'attention infinie que mérite l'importance d'un si grand objet.

Mais si rien n'est plus important, ny plus difficile que l'Education des Enfans en général, que ne doit-on pas penser de celle d'un Prince? d'un Prince que la Providence a fait naistre, pour l'eslever au dessus de tant d'autres hommes; et qui doit estre luy seul en quelque manière plusieurs hommes? d'un Prince, des Vices et des Vertus du quel despend la destinée des Peuples et des Royaumes et qui fait seul une si grande partie de la société et de l'état (1); d'un Prince, qui dans ce vaste tourbillon, au centre duquel il est placé, et qu'il fait tourner seul par son mouvement, entraisne nécessairement avec luy tant de choses et tant de per-

(1) *Nati estis, ut bona malaque vestra ad Rempublicam pertinerent,* dit avec raison, chés Tacite, Tibère à ses petits Enfans, en les presentant au Sénat, apres la mort de Germanicus.

sonnes attachées à sa circonférence; et en qui tout doit estre grand et proportionné à ce faiste sublime, où la main de Dieu l'a eslevé; un Prince, en un mot, cette espece d'hommes, qui n'estant en rien différent de ceux du commun par leur nature, sont destinez à commander à tant d'autres et qui doivent par consequent, pour un emploi si supérieur, et si difficile, recevoir de l'éducation les préeminences intérieures et essentielles, que tout l'esclat de leur naissance, et la pompe qui les environne ne scauroient leur donner; ces hommes enfin, de qui Dieu luy mesme a dit (1) qu'il les donne, et qu'il les oste aux peuples dans son amour et dans sa colère. Que de choses renfermées en deux mots! Mais aussy c'est Dieu qui parle, que pourroient y adjouster les hommes? Ils n'ont qu'à peser et à méditer à loisir ces deux grandes paroles : tout y est compris, et quelle idée ne nous doivent-elles pas donner de l'importance, et de la difficulté de l'éducation d'un Prince?

L'une et l'autre sont trop sensibles pour n'avoir pas frappé ceux qui y ont interest; et c'est de cette idée confuse et mal digérée, selon la coutume trop ordinaire aux Grands de ne penser jamais qu'en courrant, et sans suitte, jointe à la difficulté (2) de trouver réunis dans le mesme homme touts les talents necessaires, qu'est venu l'usage de multiplier aupres des Princes les personnes qu'on leur donne pour leur Education; ils ont cru, qu'en la partageant, ils en diminueroient la difficulté, et en rempliroient mieux l'importance; mais ils n'ont pas pris garde que comme tout ce qui est rassemblé a toujours plus de force, aussy tout ce qui se partage s'affoiblit presque infailliblement, et que, par une espece de miracle, on pourroit trouver deux hommes qui, ayant chacun les qualités nécessaires à leur employ, pourroient concourir avec un accord parfait à concerter, suivre et remplir le mesme plan; toujours seroit-il impossible que dans l'execution ils ne meslassent quelques différences, et qu'ils ne tendissent au mesme but d'un pas inégal, et par des routes diverses; l'un plus lentement; l'autre plus vite; avec plus de feu et plus de phlegme; plus de force ou plus de douceur; et en un mot selon le différent caractère de leur génie, et par cette diversité inconcevable d'Esprit, de sentimens,

(1) Quoy que Dieu ne l'ayt dit qu'à ceux qui sont destinez à estre Roys, on peut avec raison l'estendre aux autres princes qui touchant de près les Roys, sont néz destinéz aussy par la Providence pour estre les appuys et les instruments de l'autorité royale.

(2) Sed quoniam oppresti jam sumus opinionibus non modo vulgi, verum etiam hominum leviter eruditorum, qui quœ complecti tota nequeunt, hœc facilius divulsa et quasi discerpta contrectant ect. Cic. *de Orat.*, li. 3.

de tempérament, d'humeur, ect., qui se trouve tousjours dans les hommes; je dis mesme entre ceux qui se ressemblent le plus : diversité mille et mille fois plus grande par les modifications infinies, dont l'âme est capable, que celle, qui se trouve entre les visages, dont nous n'en voyons neantmoins aucuns parfaitement semblables. Cependant rien n'est plus opposé au progrez de la raison et de la vertu dans un enfant, que cette diversité qui rebute son esprit délicat et flexible, et sur lequel les moindres contrariétés font une impression très vive et tres désavantageuse : par là ses idées foibles et tendres se brouillent et se confondent; tiré à droite et à gauche, embarassé, gesné, il ne scait plus ce qu'on luy demande, et il ne scauroit presque appercevoir, ny discerner le but qu'on luy montre et où l'on prétend le conduire, ce qui à la longue produit infailliblement en tout une manière de penser confuse, incertaine, chancellante, indécise et peut mesme dégénérer en foiblesse défaut le plus à craindre de tous pour un homme destiné à commander.

Adjoutons à une raison si forte, que pour conduire une entreprise si difficile à une fin heureuse, il ne faut presque pas la perdre de veue; un instant, qu'il faut prendre quelquefois en volant, au jeu, à la promenade, en badinant, fera ce que des années entières d'exhortations et d'étude n'auront pu faire, dans le Cabinet, et enracinera pour jamais dans le cœur d'un prince une vertu, un sentiment, dont despendra quelquefois son bonheur, et celuy des autres, *adeo ex parvis sæpe magnarum momenta rerum pendent.* De mesme, et à plus forte raison encore, dans le Cabinet, il se présentera des occasions favorables, pour luy imprimer des choses tres différentes de celles qui font ordinairement le sujet de ses estudes, et qui ne seront point d'une moindre conséquence. Si celuy qui doit mettre ces occasions en œuvre, n'est pas alors présent, comment le sera-t-il ? où et quand les pourra-t-il retrouver? d'où il s'ensuit évidemment, ce me semble (comme il paroist mesme, qu'on en estoit persuadé et qu'on le pratiquoit dans l'antiquité la plus reculée, dez le temps d'Homère, et selon l'exemple de Phœnix, gouverneur d'Achille) qu'une seule personne doit estre chargée de tout le fardeau, (qui ad Phœnicis Homerici exemplum dicere ac facere doceat) (1), au dedans et au dehors, dans le Cabinet, dans le monde, à l'estude, dans les divertissemens, sans oster les

(1) Prœceptorem Phœnicem tum agendi tum loquendi (QUINTILIEN). — Sed eidem erant vivendi prœceptores atque dicendi : ut ille apud Homerum Phœnix, qui se a Peleo patre Achilli juveni comitem esse datum dicit ad bellum, ut illum efficeret oratorem verborum, actoremque rerum. CIC., li. 3, *de Ora.*

yeux de dessus son objet un seul moment, s'il est possible, de peur d'en perdre quelques uns d'aussy précieux, qu'irréparables, et à fin de conduire tousjours son projet à son but selon les mesmes veues, avec des allures égalles, et d'une maniere uniforme, suivie, et d'accord en tout temps avec elle mesme.

C'est encore cette importance, et cette difficulté qui ont fait naistre tant de traittez de l'éducation des Enfans en général, et de celle des Princes en particulier; il y en a mesme qui renferment d'excellentes maximes. Mais ces traittez fussent-ils encore meilleurs qu'ils ne le sont; il faut avouer la vérité, celuy qui estant chargé du poids de l'éducation d'un Prince est obligé de recourir à une lumiere estrangère, pour s'esclairer luy mesme, à mesure qu'il veut esclairer les autres, et d'aller chercher de temps en temps pesamment, et avec peine, dans ces ruisseaux éloignés (1) ce qu'il devroit tousjours trouver en soy, comme dans une source vive et abondante, ne produira jamais rien que de médiocre, quelqu'application qu'il y puisse apporter: *turpis res est ex commentario sapere.* La triste et honteuse chose en effet que de ne scavoir que par emprunt, et d'avoir tousjours à chercher son goust et son habileté dans un livre! C'est dans son propre fonds qu'il faut puiser; c'est dans son esprit; c'est dans son cœur; (c'est) dans ses reflexions, dans ses sentiments que celuy qui eleve un Enfant doit prendre à pleines mains tant de tresors si rares et si nécessaires à son entreprise. C'est luy qui doit produire, disposer, appliquer, cultiver, perfectionner, tousjours différamment selon les différentes occasions, que luy fournissent, ou son sujet ou les conjectures, sans avoir besoin du secours froid et stérile et tardif de sa mémoire, qui n'est propre qu'à oster la force et la vie, la persuasion et le fruit à ce qu'il dit et à ce qu'il fait; et à laisser souvent eschapper le moment décisif, qui s'envole sans retour, et qui disparoist comme un éclair; il en est à feuilleter son livre ou sa mémoire, et déjà ce moment rapide est bien loin de luy. *Nunc, quod loquor, inde est.* C'est luy qui de luy mesme se doit former un plan, arranger et rectifier ses idées, les suivre ou les changer, les affoiblir ou les fortifier, les pousser ou les retenir, selon le naturel, et les différens besoins du sujet qu'il a entre les mains et conter que désormais il n'y a plus d'autre livre à estudier pour luy, que celuy-là, qu'il doit avoir incessamment devant les yeux. Mais sur tout qu'il se persuade bien, que, quoyqu'essentiellement et en

(1) Non enim pluvias, ut ait Pindarus, aquas colligit; sed ex vivo gurgite exundat. QUINT. *de Cicer.*

general tous les hommes soient les mesmes, c'est à dire un composé de pensée et de matière, d'intelligence, d'imagination, d'humeur, de passions, de préjugés, de goustz, de fantaisies, de vérités et de chimères; cependant la diversité des modifications et des combinaisons de touts ces grands ressors est infinie, et que ce n'est que par ces petites et presque imperceptibles différences qu'on mene les hommes, quand on a les yeux assez perçans et assez attentifs pour pouvoir les desmeller et les suivre. C'est ce que donnent la nature et l'application, et ce qui ne se trouve point dans les livres: *c'est le génie qui rend habile,* dit Pindare; *mais ceux qui ne scavent que ce qu'ils ont appris, croassent en vain, foibles et vils corbeaux, contre l'aigle immortel de Jupiter.*

Enfin, pour atteindre au grand, il faut travailler d'original: les meilleures copies conservant tousjours l'essence et le caractère de leur principe, qui est la contrainte, la retenue, l'assujetissement et l'esclavage, ne scauroient manquer d'estre froides et languissantes. C'est beaucoup si elles parviennent jamais à la médiocrité, et, pour le trancher en un seul mot, il est impossible que celuy qui ne s'attache qu'à suivre, et qui se borne à imiter, ne demeure nécessairement en arrière (1); au lieu que, lorsqu'il s'agit d'un Prince et de le former, il faut tousjours aspirer, non seulement à devancer tous les autres, mais encore à les devancer de fort loin, s'il est possible. Qu'on se propose donc tousjours l'idée la plus grande, le degré le plus haut, la fin la plus accomplie; encore n'est-ce pas trop pour un si important dessein, et le comble de la perfection est le seul point de veüe digne des regards d'un Prince, aussi bien que des vœux et des soins de celuy qui l'esleve : *Nitamus que semper ad optima quod facientes, aut evademus in summum aut certe multa infra nos videbimus.*

L'idée que je vais proposer de l'éducation d'un Prince est bien simple : elle consiste en deux points principaux, qui renferment tout le reste; la connoissance de Dieu et la connoissance des hommes; toutes les connoissances imaginables luy seroient absolument inutiles sans ces deux là; et avec elles, il se peut passer de toutes les autres, qui doivent tendre, et se rapporter à cellescy, comme à leur centre, en un mot, voylà la science des Princes. On demandoit un jour à Iphicrate s'il estoit bon fantassin, bon archer, bon cavalier, etc. « Je ne suis rien de tout cela, repondit-il, mais celuy qui sçais leur commander à tous et les mettre en

(1) Necesse est sit posterior qui sequitur (Quint.).

œuvre. » Tel un Prince, dans l'ordre où Dieu l'a estably, n'est point obligé de scavoir ny la géometrie, ny la physique, il ne doit estre ny orateur, ny géographe, ny astronome, ny habile dans les arts, ny savant dans les langues, mais il doit indispensablement scavoir employer les hommes et les commander : ce qu'il ne peut sans les connoistre, ny les connoistre, sans connoistre Dieu qui en est le créateur et le souverain, et dont luy mesme despend en toutes choses. Voylà les deux principaux objets, sur lesquels on doit l'accoutumer de bonne heure à tenir les yeux attachez avec une attention accompagnée de retour sur luy mesme, tout le reste n'est rien, ou n'est du moins que fort peu de chose pour un Prince.

Ainsy tous les soins, toute l'estude, tout l'art de celuy qui l'esleve, doit se fixer à luy donner du goust, s'il est possible, pour ces deux connoissances si necessaires à son état ; à l'y faire insensiblement entrer, et à l'y appliquer successivement et par degrez, à aider, à soutenir, à fortifier les lumieres d'un Enfant encore trop foibles pour de si grands objets, en luy communiquant les siennes : à peu près, comme on leur apprend à marcher, en les portant d'abord presque entièrement, les soutenant ensuitte de la main, et enfin les abandonnant peu à peu à eux mesmes, sans les aider ny les suivre, que de la voix et des yeux, et se tenant tousjours prests à les redresser au moindre faux pas, et les relever promptement de leurs chûtes. Il faut donc exercer un prince à tourner tout son esprit de ce costé là, le faire entrer comme de luy mesme, dans les veües qu'on luy doit fournir à ce sujet, luy en faire connoistre l'importance et la necessité, et en meslant tousjours à propos l'agrément et la force des exemples, à la secheresse et à la solidité des maximes et des reflexions, luy apprendre à desvelopper, à estendre, à eslever sa raison, et luy faire devancer l'expérience, en l'attachant de bonne heure à des objets si dignes d'un Prince. Enfin, pour le dire en un mot, qu'on se haste de luy découvrir ce grand spectacle du monde, et qu'on luy enseigne à le bien voir tel qu'il est et à bien lire dans son propre cœur. C'est dans ces miroirs vivants qu'un Prince appercevra les grandes vérités dont il a besoin ; c'est dans cette source tousjours féconde qu'il puisera abondamment les lumières et les secours qui luy seront nécessaires, pour se conduire, et pour conduire les autres. C'est la fin pour laquelle Dieu l'a créé et la science de son Estat.

Il est aisé de juger, par ce qu'on vient de dire, que lorsqu'on assure que la connoissance de Dieu, et celle des hommes, sont les

connoissances propres à un Prince, on ne pretend pas parler d'une connoissance stérile et infructueuse, qui se bornant à satisfaire une vive curiosité, s'arresteroit à l'esprit et à la spéculation. C'est d'une connoissance pratique qu'on veut parler, d'une connoissance qui de l'esprit convaincu passant au cœur touché, pousse et détermine la volonté à agir et soit le principe et le mobile de toutes les actions d'un Prince. Car, si telle en doit estre la fin pour les autres hommes, à plus forte raison pour les Princes que Dieu n'a fait ses ministres, et n'a élevez au dessus de tant d'autres, comme le dit Plutarque, qu'afin de pourvoir à leur conservation, et à leurs besoins. Ainsi la vie d'un Prince doit estre une action continuelle; ses moments mesme de repos y doivent tendre; son Esprit doit agir au dedans, lorsqu'il cesse d'agir au dehors; et quand mesme il paroist estre dans l'inaction, c'est souvent alors qu'il faut qu'il agisse le plus, pour faire agir les autres ; tel qu'un pilote, ou un général, on scait le beau mot de Vespasien, qu'un Empereur doit mourir debout, *stantem imperatorem mori oportere ;* stantem, c'est à dire, en agissant. Rien de plus véritable; rien de plus important, que cette maxime : aussy Alexandre (quel maistre pour un Prince et qu'il est digne d'en estre écouté! surtout dans une leçon qu'il a si bien enseignée toute sa vie par son exemple !) *strenuum virum et nunquam cessantem* s'écrioit Parménion en l'admirant. Alexandre disoit que rien n'est plus convenable à un esclave que l'oisiveté et les délices; rien aussy n'estoit plus royal, que le travail et l'action : et Œleas (1), un Roy barbare, un Scythe, asseuroit luy mesme, que lorsqu'il estoit oisif, il ne se trouvoit en rien différent du plus vil de ses sujets... Mais revenons à ces deux connoissances si importantes; il en faut parler plus au long, aussy bien que des moyens d'y conduire, et d'y faire arriver un Prince. Cependant il est à propos, ce me semble, de dire auparavant quelque chose en general des qualités necessaires à celuy qui l'en doit instruire et de la route qu'il faut qu'il tienne pour y parvenir (2).

II

Quand celuy qui est chargé de l'Éducation d'un Prince seroit parfait et qu'il rassembleroit en luy toutes les vertus, tous les talents et toutes les connoissances, encore ne seroit-ce pas trop

(1) Plutarque le rapporte aussi de Terès, père de Sitalée.
(2) *Var:* et de la maniere qu'il faut qu'il prenne pour y réussir.

pour un employ si important et si difficile, puisqu'il seroit à souhaiter qu'il ne pust rien inspirer de mauvais, mais mesme que toutes ses paroles fussent des leçons, et ses moindres actions des exemples.

Mais comme la perfection est au dessus de l'humanité, il faut du moins que celuy qu'on choisira (pour une telle place), approche le plus qu'il sera possible de cette perfection, surtout qu'il soit de bonnes mœurs, qu'il ait beaucoup d'esprit, et le cœur noble, haut et inaccessible à toute sorte d'interests... les mœurs sont le fondement de tout l'ouvrage. Par un homme de bonnes mœurs on entend ordinairement un homme exempt de vices grossiers; mais ceux qui n'en ont qu'une idée si imparfaite et si bornée, sont eux mesmes bien bornés et bien grossiers. C'est trop resserrer et avillir les bonnes mœurs, que de les restraindre au dépouillement des vices qui font rougir, quand on n'est pas absolument aveuglé par la passion, ou qu'on n'a pas perdu toute pudeur. Les bonnes mœurs s'estandent bien au delà, et les devoirs qu'elles exigent de nous, sont beaucoup plus grands, puisqu'elles nous en imposent, que les loix mesmes ne nous prescrivent pas; *quanto latius officiorum patet, quam juris regula.* Mais plus les vices sont opposés à la société et à la probité, plus aussy sont-ils contraires aux bonnes mœurs, qu'ils détruisent sans espérance de retour, en les attaquant, en les étouffant dans la racine et dans le principe; ainsy donc, pour ne pas se tromper dans le choix de cet homme de bonnes mœurs, qu'on commence par avoir soy-mesme une idée juste, et aussy estandue des mœurs, qu'on la doit avoir. Il faut bien des parties, pour le composer, cet homme de bonnes mœurs, mais, pour le définir en un mot, c'est un estre vertueux et parfaitement honneste homme. Sans cette base solide et nécessaire des mœurs, l'esprit, les talents, les connoissances, tout enfin devient inutile, et n'en est souvent que plus dangereux. C'est la première et la dernière chose, à laquelle il faut travailler dans un Enfant, à qui il est difficile de pouvoir communiquer ce qu'on ne possède pas : et quand mesme les discours et les intentions seroient bonnes (comme à moins que d'avoir perdu l'esprit, il est impossible qu'elles ne le soient), on ne peut cependant estre bien en garde, et s'observer sans cesse avec tant de soin, qu'entraisné par un malheureux penchant, on ne se decouvre et on ne se trahisse dans quelque moment, et que ce que l'on sent tousjours, ne vienne à desmentir quelque fois ce que l'on dit : inconvénient d'autant plus à craindre, que les Enfants sont tousjours attentifs, fort au delà de la portée de leur age, à remarquer les deffauts

de ceux qui les élèvent ; pour se desdomager peut-estre ainsy du poids de l'authorité, et ne pas ployer leur volonté sous celle d'un autre, qu'ils scavent n'avoir sur eux qu'une supériorité empruntée et passagère, et qu'ils ne sentent bien ne devoir respecter que lorsqu'elle est soutenue du mérite qu'elle demande et qui peut seul luy donner de la force, et la faire valoir.

Mais quelque necessaires, que soient les mœurs à celuy qui élève un Prince, elles ne suffisent pas sans l'esprit. L'esprit est la lumiere qui esclaire, l'appuy qui asseure, et la règle qui guide et qui fait arriver, et le conducteur et celuy qu'il conduit ; et malheur autrement à l'un et à l'autre de ces aveugles ; *væ cæcis ducentibus ; væ cæcis sequentibus.* Sans ce flambeau on est aveugle en effet, et l'on ne marche qu'au milieu des ténebres, ainsy on s'esgare, on chancelle, on trébuche à chaque pas, tousjours prest à se briser contre quelque écueuil, ou à tomber dans quelque précipice, avec un danger d'autant plus inevitable, que faute de clarté on y court, on s'y engage, on s'y plonge soy-mesme, et que le plus souvent c'est, en croyant bien faire, qu'on fait le plus mal. Ainsy, comment y pouvoir trouver du remède, et quelle ressource espérer ?

Il faut donc beaucoup d'esprit dans celuy qui élève un Prince ; c'est-à-dire un jugement juste et solide, et une imagination ardente et lumineuse ; l'un sans l'autre ne suffiroit pas, le jugement est sans doute le plus rare et le plus nécessaire. C'est cette partie de l'esprit qui peze, qui juge, qui choisit, qui place, qui arrange, qui proportionne, qui décide, qui règle enfin, et qui rectifie tout ce que l'imagination luy présente. Cependant seul, et sans cette imagination à laquelle il est si absolument nécessaire, pour la gouverner et l'empescher de s'esgarer il ne conduiroit pas loin, et ne produiroit rien de fort merveilleux. Car outre qu'il la suppose et ne peut agir que sur les idées, qu'elle luy fournit ; le jugement par luy-mesme est un instrument exact et solide à la vérité, mais lent, froid, pesant, qui ne s'esbranle et ne se remue qu'avec peyne, qui n'opere que difficilement et avec beaucoup de temps ; qui ne se destermine, que par méprise et avec effort ; qui ne marche que terre à terre, avec mesure et précaution, qui n'avance que pas à pas, et de proche en proche ; qui se lasse et se rebute assez aisément ; qui n'eslance l'ame ny fort haut, ny fort loin ; et qui est plus propre à la retenir avec sagesse, qu'à la pousser avec vigueur ; enfin qu'on pourroit appeller plus tost, ce me semble, la regle et l'application lente et réfléchie de l'esprit que l'esprit mesme ; cet esprit, cette pensée, cette flamme céleste, si subtile, si légère, si mobile et si rapide, que rien ne peut arrester ny fixer, de manière que c'est

avec raison qu'Homère luy donne des ailles, et la propose, pour offrir la plus grande idée de vitesse et d'agilité.

Mais l'imagination, au contraire, tousjours vive, tousjours féconde, tousjours agissante et en mouvement, tousjours estandue, ardente, vigoureuse, élevée, ne se fatigue, ne se rebute, ne se repose et ne s'arreste presque jamais. C'est l'imagination qui conçoit, qui enfante, qui nourrit et fait croistre tant d'idées et d'images vives et nobles, dont elle seule est la mère, la dépositaire et la gardienne. C'est elle qui portant, qui conservant cette chaleur, cette lumière, cette vie et ce feu celeste, et, si l'on ose le dire, quelques traces et quelque caractère de la divinité, qu'elle fait sentir partout où elle brille, orne, embellit et rend agréable tout ce qu'elle touche, esclaire, echauffe, anime jusqu'aux choses les plus insensibles, enleve et transporte l'âme enfin, et, l'arrachant par une douce violence à tous les liens de la matière, l'enchante et l'esleve fort au-dessus d'elle, l'eslance ou la ravit au delà du ciel mesme , et semble la vouloir rapprocher et réunir à ce tout immense et divin dont elle a été destachée. Sans l'imagination, rien de vaste, rien de sublime, rien de merveilleux, sans elle point de grands hommes ny de heros. C'est l'imagination qui leur fournit leurs grandes veues, leurs pensées hautes, leurs ressources dans les dangers les plus pressants ; elle, qui par les idées qu'elle y attache, et par le tour avec lequel elle leur présente les objets, leur inspire l'amour de la gloire, la soif des périls, le mepris de la mort ; cette imagination, en un mot, qui parcourt le ciel et la terre, et les remplit en un instant, et plus tost que le jugement n'aura pensé à faire un pas : en sorte qu'on pourroit presque l'appeller la partie sublime et céleste, et l'âme mesme de l'esprit. Aussy Homère, dans la noble et vive idée que l'imagination seule de ce grand poëte pouvoit enfanter et nous fournir de cette partie de nous-mesmes, l'appelle, comme l'a remarqué Platon, le cœur de l'âme, c'est à dire de l'esprit, parce qu'en effet ce n'est que par l'imagination que l'esprit a quelque ressemblance avec le cœur, et qu'il participe à la vivacité, la chaleur, la rapidité et l'étendue presque infinie du sentiment, en sorte que l'imagination est en quelque maniere le lien et comme la soudure de l'un et de l'autre.

Il n'est donc pas difficile de juger combien cette partie reglée et conduite par le jugement, est nécessaire, aupres d'un jeune Prince, surtout par cette lumiere et cette chaleur, qu'elle fait sentir et qu'elle communique, sans laquelle avec tout le jugement possible on ne scauroit dissiper les tenebres, ny porter le jour dans la teste d'un Enfant (ce qui est neantmoins ce qu'il y a à

faire) et encore moins eschauffer cette jeune terre, pour la rendre féconde et fertile. A cet âge si foible et sur lequel on a encore si peu de prise par la raison, comment la pourriez-vous faire sentir? Comment pourriez-vous inspirer et faire aymer la vertu? Comment mesme imprimer la moindre des connoissances nécessaires à en parler avec une seicheresse triste, et cette pesanteur lente et froide du jugement? D'autant plus que c'est à l'imagination d'un Enfant, que vous avez à parler, et que vous ne scauriez encore parler qu'à elle. Cette partie de l'esprit ne vous est-elle donc pas alors plus importante que jamais? et sa clarté, son éclat, son feu qui rejaillit sur cet Enfant qu'elle attache par le plaisir pénétrant par tous ses sens dans son cerveau delicat, et donnant la force, la chaleur et la vie, à l'action, aux paroles, à la raison, ne portent-elles pas aussy promptement et aussi vivement qu'elle agit elle-mesme, dans cette ame tendre qui en est saisie et frappée, ces impressions heureuses, qu'on y veut graver pour tous jours; à quoy le jugement et seul despouillé d'un secours si present et si efficace ne pourroit jamais parvenir? Que si l'imagination fait une partie si considérable de l'esloquence et de la persuasion, mesme à l'esgard des personnes raisonnables, et qui sont le plus en garde contre elle, quels effets ne doit-elle pas produire sur le cerveau foible et neuf d'un Enfant; et quels avantages n'en peut-on pas tirer pour son éducation, lorsqu'on scait s'en servir avec sagesse?

Je croirois donc que par rapport à ce que nous venons de dire, et au sujet que nous traitons, on pourroit comparer en quelque maniere le jugement à l'ouvrier, et une belle imagination à un excellent burin, ou à un fer ardent, sans lequel avec toute son habileté cet ouvrier ne scauroit jamais graver ces traces nettes et profondes, ny imprimer ces marques heureuses et nécessaires sur cette table encore nue, et susceptible de toutes sortes d'impressions. C'est, aprez tout, ce burin qui grave, ce fer ardent qui imprime; l'un et l'autre entre les mains d'un mediocre ouvrier formeront un ouvrage assez beau; mais le plus habile et le plus grand maistre, Pyrgotele luy-mesme, avec touts ses soins, et toute son industrie, ne pourra jamais rien produire sans un instrument, qui luy est si absolument necessaire. Encore est-ce trop ravaler l'imagination, que de la comparer à un instrument vil et inanimé, et si l'on ne craignoit de faire soupçonner, qu'on luy veut donner la préférence sur le jugement, il faudroit dire, pour parler avec plus d'exactitude et de noblesse, que l'imagination est à l'égard du jugement, ce que la lumière est à l'égard de l'œil qui en fait usage, sans laquelle néantmoins cette partie du corps, toute admi-

rable qu'elle est en elle-mesme, seroit absolument inutile, ou pour dire encore plus, on pourroit peut estre avancer, que le jugement est à la vérité l'ouvrier, comme nous l'avons dit; mais que l'imagination est l'idée, l'exemplaire, le principe, d'aprez lequel, par lequel, et avec lequel cet ouvrier forme et perfectionne son ouvrage; idée originale et lumineuse, émanée de l'idée universelle et primitive, c'est à dire de Dieu luy mesme; idée qui non seulement se présente avec éclat, et se preste avec chaleur à toutes les formes que l'ouvrier luy veut donner; mais qui les saisit, et se les approprie par ses propres forces avec une vivacité merveilleuse, ou qui le plus souvent mesme les produit seule, et les crée, par une rapidité divine d'opération, dont on ne peut tracer d'image qu'en s'exprimant ainsy; idée enfin, agissante, intelligente, féconde à l'infini; et sans laquelle toute l'habileté, toute la sagesse du plus excellent ouvrier avorteroit languissante et sans effet, et demeureroit éternellement stérile et infructueuse. Voilà pour ce qui regarde la seconde partie nécessaire à celuy qui élève un Prince, je veux dire l'Esprit.

Mais ny les mœurs, ny l'esprit ne suffisent pas encore sans les sentiments. Il faut nécessairement, que celuy qui en doit inspirer à un jeune Prince, en ayt luy-mesme; puisque, comme on l'a déjà dit, on ne scauroit donner ce qu'on n'a pas. Comment fera-t-il naistre l'eslévation, la fermeté, la grandeur d'âme, la soif de la gloire, l'amour de la vérité, de la justice, du mérite, la droiture, la libéralité, la bonté, ect., comment, dis-je, les fera-t-il sentir à un autre, si la possession de ces vertus ne les luy fait pas sentir à luy-mesme, et s'il est bas, foible, rampant, insensible à la honte, faux, injuste, envieux, fourbe, interessé, dur, ect., [tous vices d'ailleurs condamnables et absolument incompatibles avec les bonnes mœurs]? C'est une chose absolument impossible; et il n'y a que le sentiment qui en eschauffant le cœur, puisse fournir au discours cette chaleur, cette vie, cette ame, ces paroles ardentes et enflammées, si necessaires pour allumer, et pour nourrir dans le cœur d'un Enfant ce mesme feu dont on se sent brusler soi-mesme. Je défie tout l'esprit du monde de pouvoir atteindre seul jusques-là. C'est par le sentiment, c'est par les mœurs, c'est par les actions, qu'il faudra parler, ou pour mieux dire, persuader ce qu'on dit de la vertu, et c'est à cette sorte de leçon si vive et si instructive qu'il est surtout important d'accoustumer la jeunesse. C'est par cette raison, que les Lacédémoniens, dans une de leurs assemblées ordonnèrent à un homme de bien de s'attribuer et de proposer un

avis salutaire, que proposait un malhonneste homme, disant, que les magistrats vouloient accoutumer ainsy le peuple à se laisser persuader principalement par les bonnes mœurs. Et comment après tout un homme foible parleroit-il bien de la fermeté ? un avare de la liberalité? un fourbe de la droiture? un artificieux de la candeur? un fanfaron de la modestie? ect., ceux mesmes qui possedent ces vertus, ont souvent peine à en bien parler, à en parler efficacement, d'une maniere propre, et à les persuader aux autres.

Il seroit à désirer, qu'avec ces trois parties essentielles, les mœurs, l'esprit et les sentiments, on pust trouver encore toutes les connoissances convenables à un Prince, dans celuy qu'on choisit pour le former. Mais, à dire la vérité, elles ne luy sont pas absolument nécessaires, et avec du discernement et de l'esprit, il pourra employer tres utilement celles des autres, et les faire servir à son dessein. Il faut seulement qu'il s'applique à son ouvrage avec beaucoup de zèle, d'activité et de sagesse, que son attention soit continuelle et extrême, qu'il ne perde pas de veue un moment, ny son sujet, ny son but, qu'il soit vigilant et exact à mettre en œuvre jusqu'à une parole, un regard, un clin d'œil : c'est souvent par les plus petites choses, qu'on découvre ce qu'il y a de plus considérable, et de plus caché dans les hommes (surtout à cet age), ce qu'ils n'y connoissent pas eux-mesmes, et ce qu'il y a de plus important d'y connoistre, et qui dans la suitte produit quelques fois les plus grands evenements. *Non tamen sine usu fuerit introspicere illa primo aspectu levia, ex queis magnarum sæpè rerum motus oriuntur.*

Mais surtout qu'avant toutes choses il se persuade bien, que par son employ tenant la place d'un père, il est obligé d'en remplir les devoirs et les fonctions (1) et qu'il doit en prendre l'esprit, les sentiments et l'affection mesme ; mais une affection tousjours sage et raisonnable, tousjours dépouillée de foiblesse et d'aveuglement. Qu'il n'ait point de deffaut, point de vice, point d'humeur ! Il n'en doit point paroistre en luy, parce qu'il n'en doit point souffrir dans celuy qu'il élève, et qu'il luy sieroit mal de le reprendre, et de le vouloir inutilement corriger de vices, que cet Enfant qu'il instruit, seroit plus en droit de luy reprocher à luy-mesme ; *ipse nec habeat vitia, nec ferat.* C'est la premiere chose qu'il doit exiger, et obtenir de soy. Qu'il soit simple dans sa manière d'enseigner, doux, patient, égal, appliqué et suivy dans son travail, plustost qu'excessif et importun ; tousjours ouvert et accessible ; toujours

(1) Sumat igitur ante omnia parentis erga discipulos suos animum ac succedere se in eorum locum a quibus sibi liberi traduntur existimet.

facile et liant; d'une douceur, d'une guayeté qui plaisent et qui attirent le cœur, sans diminuer sa gravité, ni avilir son caractère, d'une complaisance attentive et sage, qui invite la confiance, et qui produise la persuasion, sans donner atteinte à son authorité. Que cette authorité n'ait rien de sec, ny de triste; ses remontrances rien d'amer ny de rebuttant! Qu'il loue avec plaisir; qu'il blâme avec peyne; qu'il reprenne à regret et tousjours sans chagrin et sans aigreur; corrigeant par raison et avec zele; non par humeur, et encore moins avec colère, et une sorte de haine; et tempérant enfin, adoucissant tousjours l'austérité et l'amertume de la correction, pour en faire sentir la raison et la nécessité, aussy bien que la repugnance qu'on sent à s'y voir contraint, et l'exces de l'affection, qui nous force à nous faire à nous mesme une si grande violence.

C'est peut estre une idée que l'homme, dont nous venons de tracer le portrait; mais il ne faut pas laisser de le chercher et d'essayer à le trouver, s'il est possible, ou du moins, celuy qui en approchera de plus près ; il faut tousjours en chaque chose se proposer la perfection, et aspirer au comble; sûrs, que quelque haut que nous voulions nous porter nous et les autres, la foiblesse humaine y met tousjours un puissant contrepoids; et qu'à quelque point d'élévation que nous eslancent nos désirs et nos efforts, on ne se relasche néantmoins tousjours que trop dans l'exécution, qu'il en est encore plus difficile de se tenir dans une assiette ferme sur ce faiste si glissant et si escarpé, si l'on est assez heureux pour y pouvoir parvenir.

Que celuy qui est choisi pour élever un Prince, commence sur tout de fort bonne heure, et ne se lasse point de méditer sur le sujet qu'il a entre les mains; qu'il cherche incessamment à le demesler, à l'approfondir, à le penetrer, pour pouvoir le manier d'une maniere convenable, et le conduire surement où il a dessein de le conduire. Comment pourroit-il le former, s'il ne le connoist pas parfaitement? Ce qui est avantageux aux uns est nuisible aux autres, ce qui est propre dans un temps est inutile ou préjudiciable dans un autre. Qu'il estudie donc son sujet (je le repete encore); et qu'il y travaille dez la plus tendre enfance. On ne peut s'y prendre trop tost (1), ny remettre de trop bonne heure les Enfans entre les mains de ceux qui les doivent eslever. Dez qu'ils

(1) Je trouve, dit Montagne, que les plus grands vices prennent leur ply dez notre plus tendre enfance, et que nostre principal gouvernement est entre les mains des nourrices.

sont en estat d'entendre et de parler, ils sont en estat de profiter et d'apprendre ; quelque peu que ce soit, qu'importe de le négliger? *cur hoc quantulumcumque est usque ad septem annos lucrum fastidiamus?* disoit autrefois un grand maistre. Pourquoy ne vouloir pas dez ce temps là les accoutumer à ce qu'il y a de meilleur, à ce qu'ils doivent savoir et pratiquer toute leur vie, et leur jetter desjà dans l'esprit et dans le cœur les petites choses qu'ils sont capables de recevoir, et les premieres semences de leur éducation? pourquoy les abandonner plus longtemps et à un âge (1), où tout imprime dans le cerveau des traces si profondes et si durables, à des personnes qui ne peuvent que leur donner des impressions, qu'il faut travailler dans la suitte à effacer avec une peyne infinie. Quintilien ne vouloit pas mesme qu'à cet age on les accoutumast à entendre, et à parler par conséquent, un langage qu'il leur faudroit desapprendre quelque jour : et nous les livrerons à des défauts d'une toute autre importance, et qu'il sera bien plus nécessaire et bien plus difficile de déraciner ; *et hæc ipsa magis pertinaciter hærent, quæ deteriora sunt.* N'est-il pas étonnant que, sous le vain pretexte du soin de leur santé qui rarement y est intéressée, et en effet, par le torrent insensé de la coutume et de l'opinion, ou pour d'autres motifs encore plus condamnables, on neglige jusqu'à sept ans de cultiver l'ame d'un Prince, qu'on soit deja occupé pour eux du goust du corps, et qu'on ne fasse aucune attention à celuy de l'esprit, qu'on s'applique à leur former le palais (2) plustost que les mœurs, qu'on fasse entrer dans leur ame par touts leurs sens, qu'on leur imprime plusieurs deffauts, plusieurs vices, avant mesme que ces innocens scachent ce que sont des vices, et ce que c'est seulement que vice : *discunt hæc miseri, antequam sciant vitia esse.*

Le seul remède à ces inconvenients est de les mettre, le plus tost qu'il est possible, entre les mains de ceux qui les en peuvent garentir et leur estre déjà fort utiles. Philippe, roy de Macédoine en avoit bien compris l'importance, luy qui voulut que son fils Alexandre passast immédiatement des mains des nourrices entre celles d'Aristote, et que ce fust un si grand homme, qui luy apprist mesme les êlements du langage, et de la lecture ; et Aristote, tout Aristote qu'il estoit, ne crut point ces petits soins indignes de luy, ni au dessous du precepteur d'Alexandre ; non pas tant par rapport à ces choses en elles-mesmes, que par les suittes et les des-

(1) Et natura tenacissimi sumus eorum, quœ rudibus annis percepimus (Quintil.).

(2) Ante palatum eorum quam mores instituimus (Quintil.).

pendances, qui y sont nécessairement attachées. Aussi ce grand maistre nous a-t-il appris, qu'il faut commencer avec un but sérieux, mais en badinant, à faire voir aux Enfants, depuis cinq ans jusqu'à sept, ce qu'on doit leur apprendre dans la suitte. En effet, c'est à cet age qu'il faut se servir de tous leurs sens, sur tout de celuy des yeux, pour imprimer dans leur ame ces premieres et profondes traces, qui y demeurent le reste de leur vie, et exciter ainsi leur curiosité, éveiller leur esprit, développer leur intelligence, en un mot leur inspirer du désir, et du goust mesme, pour tout ce qui peut leur estre nécessaire et utile un jour, et le faire d'une maniere proportionnée à un age si tendre, en se jouant, et avec guayeté, mais une guayeté esloignée de toute bassesse, et par conséquent de la bouffonnerie, qui est la chose du monde la plus opposée à la noblesse, et à la grandeur, qu'on doit tousjours avoir en veue d'inspirer à un prince. Il faut mesme, s'il est possible, conserver par tout cette guayeté, et luy rendre ses devoirs aymables, pour les luy faire aymer; sans cela on travaille inutilement, et tout l'ouvrage est bien tost destruit, dez qu'un Enfant cesse d'estre enfant et qu'il commence à devenir son maistre. De là vient, ainsi que de plusieurs autres fautes qu'on peut faire dans une éducation, qu'on voit si petit nombre de gens répondre aux espérances de leur Enfance. Pour estre persuadé, que souvent ce n'est pas à eux, qu'il s'en faut prendre, qu'on fasse reflexion, qu'il y en a peu, qui en avançant en age ne desmentent de si douces pro messes. Cependant il est certain que ces estincelles, et ces premieres semences de bien estoient en eux, puisqu'elles y ont paru presque en naissant; si elles s'esteignent donc, et si elles s'esvanouissent dans la suitte, ce n'est pas que la nature n'eust fait de son côté tout ce qui despendoit d'elle; mais c'est que l'éducation ne la secondant pas, et la corrompant au contraire, bien loin de la perfectionner, la bonne semence, au lieu de croistre et de fructifier, comme elle le devoit, par le soin, avorte et se trouve estouffée par la mauvaise culture : *manifestum est, non deficisse naturam, sed curam.* Ainsi on auroit peut estre raison quelques fois d'en user, comme fit Diogène, qui voyant un jeune homme faire quelque chose de mal, donna un soufflet à celuy qui prenoit soin de son êducation, et avec justice, dit Plutarque, attribuant plus tost la faute à celuy qui ne l'avoit pas ou qui l'avoit mal instruit, qu'à celuy qui n'avoit pû apprendre ce qu'on ne luy avoit point enseigné.

Il n'y a donc rien de plus important, que la culture de ces

plantes si précieuses, et que le choix de la main qui s'y doit employer. Mais neantmoins, comme il se trouve des gens, et en assez grand nombre mesme, qui sont persuadez, que la nature fait tout, ou laisse peu de chose à faire à l'éducation qu'ils regardent comme presque inutile; je crois devoir encore exposer icy la fausseté de ce principe, et montrer en deux mots et par des preuves sensibles, que, quoy que la nature puisse certainement beaucoup, l'éducation est encore au dessus, puisque non seulement elle a la force de ployer et de corriger la premiere; mais aussy de la subjuguer et de la dompter entierement, en devenant elle mesme une seconde nature, et plus puissante, et plus forte que rien n'est jamais capable de surmonter ny de destruire.

Deux exemples entre plusieurs pour en convaincre. Quoy de plus naturel à l'homme, quoy de gravé plus avant dans son cœur que l'amour de la vie? Cependant n'a-t-on pas veu des nations entieres, pendant plusieurs siécles, la conpter pour rien, et se livrer mesme avec joye à la mort, jusques aux femmes et aux enfants? D'où pouvoit venir une si grande violance faite à la nature, que de la force encore plus puissante de l'éducation? ou, si l'on veut, de l'opinion et de la coutume, qui ne sont que les suittes et les fruits de cette éducation? Cette mesme nature n'a-t-elle pas gravé et enraciné encore plus profondement, s'il est possible, l'amour des Enfans dans les entrailles des mères, où Elles les ont conceus et portez si longtemps et dont ils font tousjours une partie si sensible, tout détachéz qu'ils en sont, pour voir comme l'Education scait triompher, et se jouer de la Nature, quand il luy plaist? Qu'on fasse attention à la maniere, dont elle avoit dompté dans les femmes de Lacédémone un sentiment si vif, si naturel, et si juste; qu'on les considére, par exemple, avec le mesme plaisir que Plutarque semble avoir pris à nous les peindre, après la bataille de Leuctre, où presque toute la jeunesse de Sparte avoit peri! qu'on voye celles de ces mères, qui avoient perdu leurs Enfants dans cette funeste journée; qu'on les voye, dis-je, pleines d'orgueil et de joye, se parant de leurs habits les plus pompeux, les couronnes sur la teste, les fleurs et l'encens à la main, parfumant les autels et les temples, s'embrasser, s'applaudir, se féliciter mutuellement, et remercier les Dieux de la mort de leurs fils, et de leur avoir donné des Enfants si dignes d'Elles et de leur Patrie. Qu'on observe au contraire les autres, accablées de douleur, les yeux baissez de honte et de tristesse, dans le deuil, dans les larmes, gardant un silence morne, et cachées au fond de leurs maisons, sans pouvoir mesme soutenir la lumiere, renfermer leur affliction, et n'osér seulement par-

roistre devant ces mères superbes et triomphantes, dont elles envioient en secret la gloire et le bonheur, pour ne pas souiller leur victoire et leur joye par leur presence funeste et leurs regards infortunez! Eh ! qui ne sera contraint d'avouer à un pareil spectacle, que la nature a moins de force et de pouvoir que l'éducation ?

Adjoûtons encore, que lorsqu'on dit ordinairement, que la Nature peut tout, et fait tout dans les hommes ; il faut prendre garde que l'Education, c'est à dire les discours et les exemples, saisis par la disposition naturelle que les Enfants ont à imiter, et bientôt fortifiés par la coutume, et enracinés par l'habitude, s'antent de si bonne heure sur la Nature et s'unissent et s'incorporent si promptement et si intimement avec Elle, qu'il est presque impossible de ne les pas confondre, ou du moins, tres difficile de ne les bien demesler, sans s'y tromper, et de ne pas prendre souvent l'instinct de l'une, pour le pli de l'autre, qui a commencé à se former et à prendre le dessus, en changeant, et en déterminant le naturel, presque dez la naissance.

Cette digression, quoyqu'un peu longue, ne parroistra peut estre pas inutile, ny estrangère au sujet, il y faut revenir, et parler des connoissances, que cet homme, dont nous venons de tracer les principaux traits, doit donner à un jeune Prince ; c'est à dire la connoissance de Dieu, et la connoissance des hommes.

III

La connoissance de Dieu est la premiere, et la principale, qu'on doit imprimer profondément, et dans l'esprit, et dans le cœur d'un Prince. Sans cette connoissance tout le reste est superflu (1). L'homme qui de luy mesme n'est que foiblesse, inconstance, ténebres, misère et corruption, ne peut jamais élever rien de solide et de vray, que sur ce fondement inebranlable. Sans ce point fixe, sans cet appuy certain, sans cette lumiere féconde, source de toutes les autres, sans ce principe enfin, seul vray, immuable, eternel, on s'esgare, on chancelle, on tombe : et l'on ne peut jamais ny suivre, ny se prescrire mesme de route juste et asseurée ; toutes les autres se terminent et se conduisent infailliblement, mesme dez cette vie, à des êcueils et des précipices ; en sorte que

(1) Quid prodest homini si mundum universum lucretur, animœ suœ detrimentum patiatur. *Math.*, chap. XVI.

ceux qui ignorent cette voye seule véritable ne font qu'errer en aveugles parmi des sentiers incertains et difficiles et se lasser et se perdre enfin dans ces chemins d'esgarement et d'iniquité; *lassati sumus in via iniquitatis et perditionis, et ambulavimus vias difficiles; viam autem domini ignoravimus!* ce qui est encore plus vray des princes que leur grande naissance, leurs grands devoirs, leurs grands employs, et leurs grandes entreprises mettent dans une necessité encore plus indispensable d'avoir recours au seul appuy solide, et qui ne peut jamais les tromper. Les princes sont nez pour estre grands; et ils doivent l'estre en tout; mais sans Dieu peut-il y avoir de veritable grandeur, luy, hors de qui tout est petitesse, vanité, et néant? C'est de Dieu, c'est de cet Etre Suprême et indépendant, seul veritablement grand, et puissant, que découle comme de son unique source, toute puissance et toute grandeur. Celle qui ne vient point de luy, qui ne se rapporte point à luy, qui ne tend point à luy, ne merite pas le nom de grandeur, ny de puissance, et n'est en effet rien d'approchant. On ne peut estre grand et parfait (1) qu'en suivant, qu'en imittant, qu'en se conformant, autant que nostre foiblesse en est capable, à ce divin modèle, à cette intelligence supreme, cette idée toute parfaite, ce principe invariable et eternel, ce tout enfin, sans lequel rien n'existeroit, d'où sortent où retournent toutes choses, comme à leur véritable centre, et dont nous ne sommes nous mesmes que de foibles parcelles, nous qui ne respirons, qui ne subsistons que parce qu'il nous a créez, et qu'autant qu'il lui plaist de nous conserver.

Mais pour suivre cette divine idée, et se conformer à ce parfait modèle, il faut commancer par le connoistre: et pour le connoistre, il n'y a qu'à ouvrir les yeux du corps et de l'Esprit. Il n'est pas besoin d'avoir recours à des preuves abstraites et métaphysiques; peu convenables d'ailleurs à un Prince, quoy qu'on ne pretende pas escarter de luy toutes les preuves de raisonnement. Il n'y a qu'à voir; il n'y a qu'à entendre toutes les créatures qui rendent gloire à l'envi, et parlent si intelligiblement de la main qui les a formées. Tout ce qui agit sur nos sens, tout ce qui nous touche, tout ce qui nous frappe et nous environne, cet éclat qui nous êblouit, cette grandeur qui nous espouvante, cette Majesté qui nous accable, cette beauté qui nous ravit, cette immensité qui nous confond et qui nous absorbe, ce nombre infiny d'ouvrages merveilleux, au milieu desquels nous

(1) Estote perfecti, sicut pater vester qui in Cœlis est.

nous trouvons placez, sans scavoir comment, ny sans y avoir aucune part, et où brillent la sagesse et la toute puissance de l'Etre qui les a produits, tout l'univers enfin, et cette voix si intelligible et si puissante, ce cri si général de la nature entiere nous rappellent sensiblement à son auteur et nous annoncent une premiere cause, souverainement puissante et intelligente, c'est à dire un Dieu. *Cœli enarrant gloriam Dei et opera manuum ejus annuntiant firmamentum.* Mais plus que tout encore, cette voix secrette, ce cri perçant et continuel de nostre cœur, qui nous parle à tous moments, ou plustost la voix de Dieu luy mesme, qui se fait entendre au fond de nostre ame, nous le fait sentir, nous le demonstre, et nous en convainc malgré nous mesme, c'est donc inutilement que l'Insensé se fait violance quelques fois, pour essayer de l'étouffer en luy, cette voix divine, parce qu'il souhoiteroit en effet dans le fond de son cœur, qu'il n'y eust point de Dieu; *dixit insipiens in corde suo, etc.,* cette voix si incommode à ses passions retentit tousjours à ses oreilles; cette lumiere si perçante et si importune, à ses vices, se présente sans cesse à ses yeux qu'elle êblouit; elle le poursuit; elle l'atteint; elle le terrasse et l'accable. Hé le moyen de l'eviter et de nous y soustraire; puisque nous la portons si vivement imprimée en nous par la main mesme de celuy qui d'une seule parole nous a tirez du néant? *signatum est super nos lumen vultus tui, Domine.*

Il faut donc estre en effet plus qu'aveugle, et plus qu'insensé, pour ne vouloir pas appercevoir un objet si grand, si lumineux, si universel, que tout nous enseigne, que tout nous presche, que tout nous démontre; et nous-mesmes plus que tout, malgré les ténèbres et le tumulte, qu'excite dans nostre ame, nostre volonté corrompue et gémissante, sous le joug du peché, et la tirannie des passions... voylà les preuves, ces preuves vives, sensibles, toujours présentes, tousjours convaincantes, dont je voudrois qu'on se servist aupres d'un Prince, beaucoup plus que de preuves trop subtiles et trop creusées, qui passent rarement de l'esprit au cœur, car c'est de ces preuves sensibles au cœur, de ces preuves ineffaçables de sentiment qui eschauffent, qui remuent, qui touchent la volonté, qui la poussent et la déterminent à agir conséquamment à ces principes, dont les hommes et surtout les princes ont besoin [à ce sujet], puisque c'est à l'action, et non à une spéculation stérile et frivole, que la connoissance de Dieu doit tendre et conduire; en vain le montre-t-on à l'intelligence, si on ne le fait sentir à la volonté. Dieu sensible au cœur, comme on l'a dit avant moy, voylà le fondement et le

comble, voylà l'ame et la substance, voylà le but et le fruit de la religion.

Quand on dit que la premiere et la principale connoissance nécessaire à un Prince est celle de Dieu, il est aisé de juger que cette connoissance enferme celle de la religion qui en est inséparable, puisque la religion n'est autre chose que le culte dont Dieu veut estre honoré par les hommes, et qu'il a pris soin luy-mesme de leur révéler; il faut donc que ce soit la premiere chose dont on parle à un Enfant, commancer par luy en apprendre les premiers Élements, de la maniere la plus simple et la plus facile ; et presques dans le mesme temps luy en exposer, et luy en faire admirer l'histoire et les merveilles; luy lire dans la suitte les livres sacrés qui contiennent cette histoire; et surtout luy inspirer pour une chose si admirable et si divine, un respect et un amour infinis. Avec le temps, et à mesure que sa raison commencera à se développer et à se former, il faudra luy faire sentir par degrez que de toutes les choses du monde c'est non seulement la plus sainte, la plus vénérable, la plus importante, mais encore la plus juste, la plus belle, la plus raisonnable; et, pour le prendre par l'endroit qui touche ordinairement le plus les hommes, la plus utile et la plus nécessaire. Pour l'en persuader, il faudra lui faire voir, que sans parler de cette recompense et de cette felicité eternelles, qu'elle nous promet en sortant d'une vie si agittée et si passagère, dez cette vie mesme, il n'y a de vray bonheur pour l'homme que celuy qu'il trouve dans la religion; qu'au milieu de cette foulle de miséres dont il est le but et le centre, et qui l'accablent, dez que ses yeux s'ouvrent au jour, il ne peut avoir de véritable consolation, de ressource, d'appuy et de biens solides qu'en elle et par elle, que parmy ces tenesbres espaisses, dont il est enveloppé, c'est la seule lumiere qui puisse guider ses pas errants, et esclairer son entendement obscurci; *lucerna pedibus meis verbum tuum, et lumen semitis meis;* qu'il n'y a que ce seul point fixe qui puisse, en effet, arrester ses incertitudes, ses variations et son inconstance; que dans l'agittation violante, et dans cette espece de tempeste continuelle, dont il est battu, et qui le fait flotter à la mercy de ses préjugez, de ses passions, de ses erreurs, de sa légereté et de sa foiblesse extresme, c'est le seul ancre, le seul port, qui puissent l'assurer et le sauver du naufrage; que c'est enfin son unique force, sa grandeur, son flambeau, et le remède tousjours présent et infaillible de tous ses maux: port et remède d'autant plus nécessaires encore à un Prince que par sa grandeur mesme il est exposé

à plus d'ecueuils et de malheurs, et que ses devoirs, et par consequent ses perils estant plus grands et en plus grand nombre, il a plus besoin aussy de force et de secours, que le commun des hommes.

Que si Plutarque, un payen, a pû avancer, que la philosophie estoit la seule médecine des maladies et des infirmités de l'ame, parce qu'elle nous apprend nos devoirs ; à combien plus forte raison le devons-nous asseurer de la religion? Cette philosophie qui, non contente de nous apprendre nos devoirs, nous enseigne en mesme temps les moyens surs de les pratiquer, et qui, enfin, ne nous descouvre pas seulement les playes profondes et les maladies mortelles de nostre ame, mais qui nous montre encore et qui nous communique mesme les seuls remèdes efficaces et propres à les guérir solidement.

On doit faire concevoir en mesme temps à un jeune prince, que Dieu ayant créé l'homme avec une intelligence capable de le connoistre, et lui ayant donné un cœur qui désire tousjours, et qui ne peut etre rassasié que par un bien souverainement parfait et infiny, c'est à dire Dieu lui-mesme, il estoit de sa sagesse, de sa justice et de sa bonté, de luy reveler la manière dont il veut estre adoré (c'est la religion). Il faut demontrer ensuitte, qu'il l'a fait (voylà la révélation), et ces deux points principaux font toute la structure d'un si merveilleux édifice.

Il faudra luy faire entendre dans la suitte et à proportion que son esprit sera capable de recevoir et de porter ces grandes vérités (et il faut essayer de l'en rendre capable de bonne heure) ; que dans cette religion il y a deux choses à distinguer : les mystères, qui en sont comme l'interieur et l'esprit, qu'elle nous ordonne de croire en les couvrant d'un voile espais à notre intelligence ; et tout ce qui n'est point mystere, qu'on peut appeller l'extérieur et le corps de la religion, où nostre raison est à portée d'atteindre. Il faut adjouter qu'il est inutile de vouloir approfondir ces mystères, et de se flatter de pouvoir les pénétrer ; que ce sont des objets trop élevéz, trop éclatants, trop lumineux, pour pouvoir estre, je ne dis pas percez et compris, mais contemplez seulement par des yeux aussi foibles et une intelligence aussi bornée que la nostre ; que ceux qui veulent attacher fixement leurs regards sur cette lumiere céleste et inaccessible, pour sonder et essayer de pénetrer ce qu'il ne leur est pas donné de connoistre, en sont, par une juste punition, infailliblement éblouis et accablez ; *scrutator majestatis*

opprimetur a gloria; que d'ailleurs, Dieu ayant voulu qu'il en coutast quelque chose à une créature aussy foible et aussy orgueilleuse que l'homme, pour posséder un bien si grand, il a esté de sa justice de ne nous pas réveler clairement, mais au contraire de nous cacher sous des nuages sombres ces mystères si hauts, afin de confondre, de punir par là notre vanité, et qu'en mesme temps la soumission de nostre raison captive et humiliée, le sentiment et l'aveu de nostre foiblesse et de nostre impuissance nous missent dans la nécessité d'avoir recours au seul médecin qui la peut guérir, et nous pussent faire un mérite dont la révélation claire et une connoissance evidente nous auroient privez. Qu'enfin la religion n'estant autre chose, qu'un moyen que Dieu a révelé et proposé, pour rendre les hommes heureux en les attirant, les élevant, et les conduisant jusqu'à luy, il estoit de sa sagesse et de sa bonté, que ce moyen fust à la portée des petits et des grands, des forts et des foibles, des gens d'esprit et des stupides, des habiles et des ignorans, de tous enfin sans exception; or si ce moyen avoit esté la science et non la foy; la connoissance et non la soûmission, combien peu de gens en auroient-ils esté capables surtout à l'égard de vérités aussi relevées, et autant au dessus de nostre foible intelligence, que le sont ces vérités divines? Qui auroit pû y atteindre, et les comprendre, puisque nous voyons que les sciences humaines ne sont faites que pour un si petit nombre de personnes, et qu'à peine s'en trouve-t-il un entre cent mille, qui puisse pénétrer et démesler une vérité métaphysique, ou quelque proposition de géométrie un peu embarassée! La foy au contraire est un moyen général et à la portée de tout le monde, et au lieu que pour la science il faut beaucoup d'esprit, de temps, et d'application, pour la foy, comme on scait, il ne faut qu'avoir un cœur, et de la soumission, dont touts les hommes sont également capables.

Mais il faut pousser la chose encore plus loin, et faire entendre à un jeune prince, que la religion estant une, et toutes ses parties ne faisant qu'un seul tout, Dieu nous fait connoistre en quelque maniere la vérité des mystères de cette religion, en ayant soumis les autres parties, qui en sont une suitte, et une despendance de ces mystères, aux lumières de nostre raison, et y ayant répandu tant de clarté et d'esclat qu'il est impossible de n'en pas estre pénétré, lorsqu'on y veut attacher son esprit et son cœur, pour les considérer avec attention. Il faut donc (et ce doit estre le principal objet de l'application et des soins de celuy qui éleve un Prince), s'estudier à le convaincre, que hors ces mystères, que Dieu a

voulu, et deu nous cacher, et qui sont trop au-dessus de nostre intelligence, pour en pouvoir estre l'objet ; il a mis toutes les autres parties de cette religion divine si fort à la portée de nostre raison, que non seulement elle les peut concevoir sans peine ; mais qu'elle ne sçauroit mesme s'y refuser sans violance, et qu'il n'y a rien qui puisse tant la satisfaire, l'esclairer et la fortifier.

Il luy faut donc exposer, et faire remarquer peu à peu, et à proportion du progrèz de sa raison, l'économie admirable, et tous les caractères de lumiere et de verité attachez à cette religion, qui la distinguent et la mettent si fort au-dessus des autres. Il luy faut faire observer qu'elle est la plus ancienne qui soit dans le monde ; qu'elle a tousjours subsisté sans interruption et sans altération, malgré le changement si ordinaire aux hommes, que Dieu luy-mesme a pris soin de la révéler, et de la conserver sensiblement par un nombre infini de miracles dans un petit peuple chéry, mais presque tousjours rébelle et ingrat à ses bontés, qu'il s'estoit choisi pour estre le dépositaire, parmy toutes les nations, et au milieu des ténèbres de l'idolatrie, respandues alors sur la fâce entiere de la terre.

Il luy faut démontrer et le persuader de la certitude des livres, qui contiennent et qui conservent l'histoire admirable de cette religion, le convaincre, que ces livres sont évidemment vrais, et que ceux qui les ont écrits ne sçauroient avoir trompé, quand mesme ils l'auroient voulu, ny avoir esté trompez eux-mesmes ; il luy faut mettre sous les yeux l'enchaisnement de ces livres qui se rappellent tous les uns les autres, en sorte que les derniers confirment les premiers, que ces livres, despuis tant de siecles, (chose merveilleuse, et où le doigt de Dieu est visiblement marqué) n'ont esté ny altérez, ny corrompus, et n'ont pas mesme souffert le moindre changement tant soit peu considérable : il faut luy faire voir ce mesme doigt de Dieu, empreint dans le soin excessif et presque incroyable, que de tout temps ont pris les Juifs de conserver si religieusement ces livres ; monuments authentiques de leurs infidelités, et des chastiments, qu'ils ont tant de fois mérités et subis ; et tesmoins irreprochables, qui déposeront éternellement contre eux, et qu'ils ne laissent pas de garder, et de produire eux-mesmes avec respect, pour servir tous les jours à leur jugement, et à leur condamnation ; il faut appuyer sur la certitude et sur l'évidence de ce nombre prodigieux de miracles si authentiquement attestez par ces livres, et par une nation entiere séparée des autres et dispersée dans le monde ; mais plus encore sur le miracle tousjours subsistant de tant de prophéties si claires,

si précises, si singulieres, soit d'événements particuliers, soit de la venue du Messie ; il faut lui montrer ce Messie si longtemps attendu et si solennellement promis, pour estre la pierre angulaire d'un si grand édifice, et la liaison, le centre et le sceau de l'une et de l'autre alliance ; ce Messie, dis-je, venu dans les temps marquez, toutes les prophéties accomplies en luy et par luy, ses miracles plus éclattants que le soleil, la simplicité et la grandeur plus qu'humaine de ses enseignements et de ses actions, sa ressurection (chose si incroyable qu'elle ne peut avoir esté imaginée) attestée et scellée du sang de tant de tesmoins, la pluspart gens grossiers, timides, ignorans, pauvres, abandonnés et rejettés des hommes, sans crédit, sans authorité, et sans autre force, que celle qui leur pouvoit venir d'en haut ; qui n'envisageoient et ne pouvoient envisager de la part du monde d'autre fruit de leur opiniastreté à soutenir cette ressurection, que les mépris, les tourmens et la mort ; il faut y ajouter la punition et la dispersion des Juifs, prédite si clairement, et par les prophètes et par Jesus Christ luy-mesme, et accomplie d'une maniere si visible et si terrible, et qui subsiste tousjours et dans tout l'univers.

Enfin, il le faut arrester, plus encore que sur tout le reste, et sur le caractère de divinité qui reluit dans les livres saints, principalement dans ceux du Nouveau Testament, et sur l'excellence et la sublimité de la morale, que cet homme Dieu pouvoit seul enseigner aux hommes, et qui, ce me semble, entre tant d'autres preuves de la vérité de la religion, est la plus sensible et la plus incontestable ; il luy faut faire connoistre combien tout ce que les hommes, les plus sages et les plus vertueux, ont pû imaginer de plus beau et de plus élevé est au dessous de cette morale, de ce pain, de cette nourriture descendue veritablement du ciel, *panem de cœlo præstitisti eis*, luy en faire sentir tout ensemble la simplicité et la sublimité, luy faire remarquer avec soin la fausseté de toutes les regles humaines auprès de cette regle divine, qui peut seule diriger nos actions, conduire surement nos pas, et nous rendre véritablement heureux, mesme dez cette vie, la grandeur prodigieuse, qui se trouve en effet dans l'humilité, le pardon des ennemis, le despouillement de soy-mesme, la modération et l'assujetissement de nos passions, ces ennemis si dangereux, et si contraires à nostre gloire et à nostre bonheur, enfin, dans toutes ces vertus, si opposées à l'orgueil humain, et si inconnues pour la pluspart aux hommes, que cette morale céleste nous enseigne : luy faire bien comprendre ce que c'est, que les deux points fondamentaux de cette morale céleste : *aymer Dieu de tout son cœur et les autres hommes comme*

soy-mesme, que tout est renfermé dans ces deux points, et qu'avec ces deux uniques loix bien avant gravées dans le cœur, toutes celles de Lycurgue, de Solon, de Platon luy-mesme, quoyque la plus grande partie de celles de ce dernier ne soient que des idées, deviennent absolument inutiles, et demeurent mesme fort au dessous. On doit chercher toutes les occasions de luy bien faire connoistre et sentir, et par conséquent admirer et aymer cette morale divine, ou plustost, ce temoignage mesme de Dieu, qui ne scauroit tromper, et qui donne la sagesse aux plus simples, *testimonium domini fidele, sapientiam præstans parvulis*, cette morale si pure et si éclattante, appuyée sur les instructions et les exemples d'un Homme Dieu, qui suffit pour dissiper toutes les ténébres de nostre ame, *præceptum lucidum, illuminans oculos*, cette morale enfin beaucoup plus désirable que l'or et les pierres précieuses, et plus douce que le miel le plus exquis, *desiderabilia super aurum et lapidem preciosum multum, et dulciora super mel et favum*. Il faut, dis-je, luy bien faire sentir cette douceur merveilleuse, et la distiller peu à peu dans son cœur, parce que pour touts les hommes, et plus encore pour les princes, il n'est important de connoistre Dieu que pour bien faire. Mais surtout, il faut luy apprendre à goûter et à aymer les livres divins du nouveau testament, qui renferment cette morale, livre le plus beau et le plus admirable de touts les livres, quand mesme on ne le considereroit pas avec le respect que la religion (1) nous en doit inspirer, car que n'y trouve-t-on point? Il faut donc le luy faire lire, et luy enseigner à le lire avec fruit, aussy bien que plusieurs excellents ouvrages, que nous avons sur la religion et auxquels on est redevable de la plus grande partie de ce qu'on vient de dire; on doit luy parler touts les jours d'une chose si grande et si importante, avec sagesse et discernement toutesfois; mais surtout avec un sérieux, et un respect convenables et proportionnés à un sujet si grave et si majestueux. Dieu et la religion veulent estre tousjours traités sérieusement. C'est la seule estude où le badinage et la guayeté ne doivent avoir aucune part.

Il faut aussy, quand on luy parle, mesler de l'onction, s'il est possible, à la raison et se souvenir, que c'est au cœur plus qu'à l'esprit, qu'on a à parler, et qu'on doit plus penser encore, à persuader qu'à convaincre. Mais sur tout, loin d'un Prince toute connoissance vaine et trop curieuse de religion, les speculations abstraites et stériles, les subtilitez hardies et trompeuses, les raffi-

(1) *Var:* Qui luy est deu.

nements sophistiques et insensez, les raisonnements téméraires ou frivoles; les contestations superficielles et dangereuses; les recherches mesme trop exactes, et trop approfondies, qui dégénèrent en disputes, et en controverses, et qui ne vont ordinairement qu'à dessescher et à affoiblir la substance et l'esprit de la piété. Un Prince ne doit point scavoir sa religion en théologien, et moins encore en théologien scholastique; il l'a doit scavoir par rapport à la morale et à la pratique; pour agir en un mot, et pour remplir ses devoirs, et cet ordre si éminent, dans lequel Dieu l'a placé. La connoissance qu'il faut qu'il ait, doit estre une connoissance de sentiment; et la religion du cœur est la véritable religion du Prince, plus encore qu'elle ne l'est des autres hommes.

Lorsqu'une fois ayant fait sentir à un jeune Prince, combien la religion est raisonnable, vraye, utile, et nécessaire, on luy en aura vivement imprimé dans le cœur les vérités, et l'amour; quand bien mesme dans la suitte la violence des passions, la contagion des exemples, la corruption du monde, la foiblesse et la misere naturelles aux hommes surmonteroient, pour un temps, des impressions si salutaires, et les empescheroient de fructifier, il est presque impossible, que tost ou tard, par la miséricorde et avec le secours de Dieu, cette divine semence estant si bien enracinée ne germe, ne pousse, ne meurisse, et ne reprenne un jour le dessus. D'ailleurs, comme sans le fondement de la religion il ne peut y avoir de vertu solide, quand mesme vous n'en pratiqueriez pas exactement les maximes, pendant quelque temps: si vous en estes cependant bien convaincu, cette conviction suffira, non pour vous garentir de deffauts et de foiblesses, qui ne laissent pas d'estre fort criminelles devant Dieu; mais au moins des vices les plus contraires à la Société, et les plus opposez à la droiture. Un homme qui auroit intérieurement de la religion, bien que le feu de la jeunesse et le joug de l'habitude l'entraisnent souvent à des actions très condamnables ne sera toutesfois ny imposteur, ny traistre, ny parjure ny faussaire; il ne calomniera point; il ne s'enrichira point des despouilles d'autruy; il ne desniera point un despost confié à sa foy; et à plus forte raison, il n'assassinera et n'empoisonnera personne; mais supposez le plus honneste homme du monde sans religion, (s'il y en peut avoir sans religion), il ne scauroit répondre de luy sur la moindre chose; et il n'y a, que le secours de Dieu, ce seul appuy solide, cette seule baze inébranlable, qui puisse estayer et soutenir la foiblesse humaine, et sur quoy elle puisse fonder des principes assurez et invariables.

C'est une Verité si certaine et si évidente, que les plus honnestes gens parmy les payens l'ont reconnue, et n'ont pas fait difficulté d'asseurer, qu'en ostant la religion, les devoirs principaux, les plus essentielles vertus, et la Societé mesme ne pourroient subsister, et tomberoient, par une suitte infaillible et nécessaire. *Atque haud scio, an pietate adversus Deos sublata, fides etiam, ac societas humani generis, et una excellentissima virtus justitia tollatur* (Cicér.). Quelles idées, quels sentimens, quel langage ne leur auroient donc pas fourny la connoissance et les lumieres d'une religion aussy divine que l'est la nostre ?

Mais si l'honneste homme a besoin du soutien de la religion, pour estre ferme dans ses principes, la religion de son costé suppose l'honneste homme, ou le rend essentiellement tel ; et quand on l'est, c'est dejà un grand acheminement à la perfection, où elle nous veut conduire, c'est par où mesme elle veut, qu'on commance dans un Enfant, comme estant plus à portée de nostre raison ; aussy bien tout est inutile sans ce point ; il n'y a et il ne peut y avoir de christianisme, sans droiture et sans probité. C'est sur ce fondement, qu'il faut asseoir la religion dans un Prince ; et luy faire bien sentir, qu'autrement tout porte à faux, et n'est plus que grimaces et fantaisies, pratiques extérieures, culte apparent, démonstrations frivoles, cérémonies ridicules et stériles, ombres enfin, et prestiges vuides d'esprit et de réalité, en un mot, sans probité ; jeûnes, aumônes, et prieres mesmes ne sont que des fantosmes imposteurs, et de vains simulacres d'une piété fausse et insensée, à qui l'ame et la vie manquent ; ce ne sont plus des fruits de religion, mais d'hypocrisie, ou d'une superstition pharisaïque, qui peuvent bien imposer aux hommes quelque temps ; mais qui ne scauroient jamais tromper Dieu, qui les rejette avec horreur ; *sicut pannus menstruatæ, in conspectu domini universæ tuæ justitiæ Israel.* Car c'est en effet ainsy que Dieu regarde alors de pareils actes de religion. Le principe en est vicieux ; ce qu'il produit par consequent ne scauroit manquer de l'estre. Comment sans estre honneste homme, meriteroit-on le nom de chrestien, qui est tout ce qu'on peut entrevoir de plus éminent et de plus parfait ? On ne merite pas seulement celuy d'homme.

Enfin, la connoissance de soy-mesme et des autres, estant si importante à un Prince, il faut le convaincre qu'il ne scauroit jamais acquérir parfaitement cette connoissance, sans la connoissance de Dieu et la religion ; et que toutes les regles qu'il pourroit

se prescrire, et qui ne porteront pas sur ce principe universel et invariable, seront tousjours chancelantes, inégales, incertaines, trompeuses, sujettes à l'erreur et à mille inconvenients. Les payens mesmes l'ont senty et c'est ce qui a fait dire à Plutarque, en plaignant l'aveuglement, et les ténèbres, ou les athées sont plongez, que le principal, et le plus clairvoyant œil de l'âme est la connoissance de Dieu ; rien ne peut estre vray, que par rapport à Dieu, toute lumiere, toute vérité descend de luy, et remonte à luy. Nul principe plus solide, ny plus incontestable.

(*La suite à la prochaine livraison.*)

LA

FONDATION D'UNE ÉCOLE EN ALLEMAGNE

L'ÉCOLE RÉALE FALK A BERLIN

Depuis longtemps le besoin s'était fait sentir d'un établissement de haut enseignement dans le faubourg Potsdam-Schœneberg, et le vœu souvent exprimé avait été renouvelé dans une pétition adressée, le 21 octobre 1875, par deux sociétés du quartier, aux autorités municipales, à l'effet d'obtenir la création d'une école réale de premier ordre. Interrogée confidentiellement (24 décembre) par la Direction provinciale de l'enseignement (*Schul-Kollegium*) sur l'opportunité d'établir une école réale ou un gymnase dans cette région de la ville, la municipalité se prononça, dès le 7 janvier 1876, pour l'érection d'une école réale, en recommandant à la Direction de l'établir autant que possible à proximité du canal. Le rapport du 3 février conforme à cette proposition faisait ressortir que d'après le dernier recensement le faubourg de Schœneberg comptait 34,987 habitants, dont un grand nombre envoyaient leurs enfants de préférence à une école réale, et ajoutait que « les écoles réales répondaient de plus en plus à un besoin urgent, en ce qu'elles s'inspiraient de l'époque de la civilisation où ont pris naissance, en grande partie, avec les littératures modernes et les sciences exactes, les idées aujourd'hui dominantes ». Aussi la municipalité saisissait-elle avec joie l'occasion que lui fournissait l'initiative de la population civile et des autorités supérieures, pour s'exprimer en faveur de la fondation d'une école réale.

Dans le cours des négociations il fût convenu entre la ville et l'État que celui-ci se chargerait d'élever un gymnase dans le quartier de Moabit, où il possède des terrains affectés à cette destination, et que la ville ne commencerait les travaux de l'école réale que lorsque les dépenses du gymnase auraient été votées (20 sept. 1877).

Lorsque la Chambre eut inscrit au budget extraordinaire de l'année 1878-79 un crédit de 200,000 marks affecté à la construction d'un établissement de haut enseignement dans le quartier de Moabit, le Conseil municipal saisi du projet de la municipalité

(2 janv. 1878) nomma une commission de 15 membres chargée principalement de rechercher quel emplacement serait le plus favorable à la nouvelle école réale. Finalement, sur le rapport qui lui fut présenté le 14 août, le conseil vota l'acquisition du terrain compris entre les numéros 83 et 86 de la rue de Lützow, d'une superficie de 4,000 mètres.

Lorsque l'achèvement de l'école fut assuré, la municipalité décida, le 22 août 1879, de donner au nouvel établissement le nom de « Falk-Realschule » et dès que le ministre Falk eut accordé son consentement, et le ministère de l'instruction publique son autorisation, une députation de la municipalité se rendit auprès de M. Falk pour lui remettre cette décision reproduite artistement sur parchemin. « C'est, dit ce document revêtu du grand sceau communal et signé von Forckenbeck, c'est en l'honneur de S. E. M. le ministre Falk, que nous avons choisi cette dénomination, de l'homme éminent qui, depuis plus de sept ans à la tête du ministère de l'instruction publique, des affaires ecclésiastiques et de la médecine, a si bien mérité de l'enseignement de tout le royaume et spécialement de notre capitale, en écartant les obstacles qui s'opposaient à son libre développement et en revenant aux vieux principes prussiens de pure humanité (*echter Humanität*), — pour en consacrer parmi nous l'ineffaçable souvenir, et montrer aussi aux générations à venir quel haut prix notre population attache au libre développement de l'éducation et de l'instruction et quels sentiments de reconnaissance, indépendants des opinions variables du jour, rencontrent chez elle les efforts généreux accomplis dans cette voie. » (4 septembre 1879.)

Le bâtiment scolaire, œuvre de l'architecte Blankenstein, et qui, conformément à la promesse de la direction des travaux, devait être achevé en octobre 1880, est situé loin du bruit de la rue, en plein air et pleine lumière, sur un terrain de 3,880 mètres carrés dont 1,025 sont pris par le bâtiment lui-même. Les quatre étages mesurent, jusqu'à la corniche supérieure, une hauteur de 21 mètres; la salle de gymnastique qui se trouve en face occupe une superficie de 400 mètres carrés (28 de long, 14 de large), avec une hauteur de 9 mètres. Il est construit en maçonnerie brute (*Rohbaustile*), muni d'escaliers massifs et comprend quinze salles de classe pour l'école réale proprement dite et trois pour l'école préparatoire; diversement agencées suivant l'âge des élèves, elles sont toutes dans d'excellentes conditions de solidité et bien appropriées à leur destination. Ne sont pas compris dans ce nombre : la salle des fêtes (*Aula*), la salle de chant, les deux salles de dessin, la col-

lection des modèles, les salles pour les appareils de chimie et de physique, le laboratoire de chimie muni de vingt-quatre tables de travail et de six cages de ventilation, l'auditoire de chimie et de physique, le cabinet d'histoire naturelle, les archives, la bibliothèque, le cabinet du directeur et la salle de conférence des professeurs.

La cour est spacieuse et libre de façon à pouvoir servir aux exercices gymnastiques quand il fait beau. Grâce à l'initiative du directeur et du Dr Kœhne, et aux soins du directeur des jardins de la ville, M. Mœchtig, la cour et le jardin qui y confine ont été plantés d'arbres et d'arbrisseaux représentant les principales essences d'Allemagne, avec étiquettes indicatrices, pour l'enseignement de la botanique.

La somme totale des dépenses de construction s'élève à 450,000 marks, qui se répartissent en 293,200 marks pour la maison d'école, et 57,700 pour la salle de gymnastique. L'agencement intérieur a exigé une dépense de 33,566 marks.

Après une visite d'inspection, faite le 12 juillet 1880, par une commission de la Direction scolaire provinciale, une décision ministérielle en date du 28 du même mois, autorisa l'ouverture de l'école réale Falk, pour le 1er octobre, de sorte que le 11 octobre, à la rentrée des vacances d'automne, l'enseignement régulier put commencer.

L'acceptation officielle du bâtiment eut lieu le 1er novembre 1880.

Le directeur avait été désigné dès Pâques, et à partir de ce moment les élèves commencèrent à s'inscrire en grand nombre. La dernière semaine d'août et la première de septembre, il fut procédé à l'examen et à l'admission des élèves inscrits, dans les locaux voisins et gracieusement offerts de l'École Charlotte. Lorsque l'école entra en activité au mois d'octobre, elle comptait déjà 375 élèves, dont 58 provenaient d'autres écoles réales, 51 de gymnases, 152 d'écoles libres, 39 d'écoles communales, 31 de cours privés, tandis que 44 (dans les trois classes préparatoires) sortaient directement des mains de leurs parents.

L'inauguration officielle fut célébrée le 13 novembre, à onze heures du matin. Pour cette solennité la municipalité, en qualité de « patron » du nouvel établissement, avait lancé un grand nombre d'invitations. L'administration elle-même était représentée par MM. de Forckenbeck, grand-bourgmestre, Duncker, bourgmestre, Dr Cauer, inspecteur communal de l'enseignement, et par les conseillers Dr Stort, Schreiner et Hermes. Le conseil municipal avait délégué MM. Ackermann, Bertheim, Borchardt, Brock, Pœtel et

Seeger, tous, ainsi que les membres de la municipalité, en costume officiel.

Le ministère était représenté par le sous-secrétaire d'État, von Gossler, par M. Greiff, directeur au ministère, les conseillers intimes Dr Bonitz et Dr Gaudtner, lequel se fit l'interprète des meilleurs vœux du Dr Stauder en faveur de la nouvelle école. On remarquait aussi le major von Schleinitz, de l'état-major général, S. E. le lieutenant-général von Biehler, du corps des ingénieurs; le conseiller intime Herveig, chef de la direction scolaire provinciale, ainsi que les conseillers Klix et Fürstnau; le docteur Schmidtstettin, de la Chambre des députés. En dehors des directeurs et autres représentants des écoles supérieures de Berlin, l'*Aula* réunissait encore tous les élèves, accompagnés, pour la plupart, de leurs parents.

S'étaient fait excuser par lettre : S. E. le ministre von Puttkammer, « retenu à la Chambre » ; S. E. le premier président, ministre d'État, Dr Achenbach, « malade » ; S. E. le lieutenant-général von Strubberg, inspecteur général de l'instruction militaire, « en tournée de service »: S. E. le lieutenant des Barres, président de la commission militaire d'examen, « pour cause de maladie ».

A onze heures précises l'assemblée était réunie dans l'*Aula*, grande salle spacieuse bien éclairée, décorée pour la circonstance avec une simplicité de bon goût, et attendait avec impatience le véritable personnage du jour, M. Falk. Dès qu'il fut entré, salué de tous côtés de la manière la plus respectueuse, et qu'il eut pris place au premier rang, entre le grand-bourgmestre von Forckenbeck et le sous-secrétaire d'État von Gossler, la fête commença par le chant en commun de l'hymne: « Gloire au Seigneur, le puissant roi de gloire... »

Ensuite le Dr Cauer (1) monta à la tribune et prononça les paroles suivantes :

Très honorés auditeurs,

Nous devons commencer, tout d'abord, par vous remercier de vous être rendus en aussi grand nombre à cette fête organisée par la municipalité pour célébrer l'inauguration de la « Falk-Realschule ».

Plus d'un d'entre ceux qui ont répondu à notre invitation assistait, il n'y a pas longtemps, à une cérémonie semblable. Le souvenir de la dédicace du nouveau et splendide bâtiment qui a été attribué au « Joachims-

(1) Le Dr Ed. Cauer, l'un des hommes les plus savants et méritants de l'enseignement, qui savait apporter dans ses fonctions d'inspecteur communal de l'enseignement la plus extrême bienveillance, a malheureusement succombé le 29 septembre dernier à une douloureuse maladie. L'école Falk a, en son souvenir, institué une cérémonie funèbre le 30 septembre.

thalschen gymnasium », est encore présent à l'esprit de tous, et ne s'effacera jamais de la mémoire de ceux qui ont eu le privilège de prendre part à cette cérémonie qui s'est déroulée dans la salle des fêtes, ornée avec un luxe princier, sous les yeux de notre auguste et bien-aimé empereur. L'édifice pour l'inauguration duquel nous sommes rassemblés ici, est empreint d'un caractère beaucoup plus modeste et ne saurait en rien être comparé à cette somptueuse construction qui n'a sa pareille nulle part en Allemagne. Mais nous n'avons aucune raison de nous sentir humiliés d'un tel rapprochement. Là on pouvait puiser en abondance dans les trésors accumulés par les siècles, transmis par héritage et qui doivent leur origine à une munificence princière. Nous autres, au contraire, nous ne devons jamais oublier, quand nous fondons quelque chose, que c'est à la bourse des contribuables et à la générosité des citoyens qu'il nous faut recourir, et que les divers besoins matériels et intellectuels qui demandent à être satisfaits rendent ces appels d'année en année plus fréquents.

Quiconque considérera ce nouvel établissement de haut enseignement élevé et entretenu uniquement aux frais de la ville, non comme une exception dans l'économie générale de notre commune, mais comme l'un des chaînons d'une série ininterrompue de créations semblables, ne pourra refuser de rendre justice à ce qui a été réalisé ici. Je passe sous silence ce qui a été fait et ce qui se fait encore chaque jour, pour les écoles populaires. Mais, dans le domaine même du haut enseignement, l'activité de la commune, libre de toute entrave légale, ne s'est point donné de repos. Depuis l'année 1866, où le bâtiment du « Luisenstädtischen Gymnasium » a reçu sa destination, c'est-à-dire dans un espace de quinze années, ce bâtiment scolaire est le dix-neuvième que la ville de Berlin construit pour le haut enseignement. Cette suite ininterrompue de créations nouvelles n'a été possible que parce que, dans l'ornementation de nos écoles, nous nous sommes interdit tout luxe superflu, nous bornant exclusivement au nécessaire et à l'utile.

Si vous voulez bien, Messieurs, consacrer à ces locaux une visite plus attentive, ce à quoi je vous invite, vous trouverez qu'ici aussi nous sommes restés fidèles à notre vieux principe. L'école, simple et austère dans son aspect extérieur, est pourvue avec abondance et dans d'excellentes conditions de tout ce qui est propre à faciliter la tâche de la pédagogie. Les classes spacieuses, claires, aérées, les sièges commodes, les corridors larges et bien éclairés, la cour plantée d'arbres, le gymnase très bien monté, rien, en un mot, n'a été négligé pour le bien-être corporel de la jeunesse dont l'éducation nous est confiée. Pour ce qui regarde la culture intellectuelle et morale, toutes les dispositions qu'il est possible de prendre dans l'organisation matérielle, ont été prises. Pour les branches d'enseignement qui en ont besoin, on a ménagé des locaux spéciaux munis de tous les ustensiles nécessaires, par exemple pour le chant, le dessin, la physique, la chimie. Il n'y a pas jusqu'à un observatoire astronomique qui ne s'y trouve.

Toute cette organisation extérieure ne recevra de la vie et de la valeur que de l'esprit qui viendra l'animer. Ces locaux sont destinés à devenir le théâtre d'une vie intellectuelle, originale et indépendante. A l'avenir, la municipalité n'exercera plus sous ce rapport qu'une influence indirecte, précisément parce qu'il s'agit d'un organisme animé de sa vie

propre. Aussi lui appartient-il d'autant plus, à l'occasion de la fondation, de proclamer elle-même vers quel but nous voulons voir se développer la nouvelle communauté pédagogique. Pour cela, peu de mots suffiront. De quel esprit nous désirons voir s'inspirer cette école, nous l'avons déjà indiqué d'une manière qui ne laisse aucun doute par le nom que nous lui avons donné. La municipalité est liée par le plus vif sentiment de reconnaissance à l'égard de l'homme éminent dont je vois devant moi l'image et qui, par sa présence personnelle en ces lieux, leur donne leur véritable consécration, de ce qu'il a bien voulu nous autoriser à honorer de son nom cette fondation, et devenir, s'il m'est permis de me servir d'une image empruntée à l'antiquité hellénique, pour ainsi dire son « héros éponyme ».

Puisse-t-elle demeurer toujours comme un monument durable et digne de perpétuer le souvenir des sept années de son administration, laquelle a introduit tant de vie, d'initiative, de progrès dans le domaine du haut enseignement (bien qu'il n'ait pas été l'objet spécial de son activité), par la suppression d'une foule de barrières et d'entraves, par la libre voie qu'il a frayée, par l'esprit de noble humanité qu'il a fait régner. Puisse-t-elle, s'inspirant de sa pensée, devenir une pépinière de jeunes hommes animés de l'amour de la patrie, doués d'une intelligence nette et pénétrante, d'un caractère ferme et d'une piété sans hypocrisie!

Dans quelle mesure ces vœux et désirs de la municipalité se réaliseront-ils? C'est ce qui dépend en première ligne des hommes que nous avons appelés pour être les conducteurs et les maîtres de cette école. Nous sommes sûrs qu'ils s'adonneront à leur belle et difficile tâche avec un zèle parfait et fécond en résultats, ainsi que nous le garantit l'expérience que nous avons faite de leur dévouement dans les fonctions qu'ils ont précédemment remplies. Notre préoccupation sera, à mesure que l'école prendra un plus grand développement, ce qui arrivera certainement dans un court espace de temps, de leur donner pour collègues des hommes d'une valeur aussi éprouvée.

Mais la prospérité de cette école, comme de toutes les autres, ne dépend pas seulement de ces questions de personnes, mais aussi de la solution que recevront les nombreuses questions actuellement en suspens dans le domaine du haut enseignement.

C'est une période de combats et de luttes pédagogiques, que celle où notre institution vient au jour. Tandis que, pour un certain nombre de points en litige, on discute paisiblement le pour et le contre dans les cercles compétents, il y en a d'autres qui sont devenus l'objet d'une discussion publique qui se poursuit jusque dans les journaux quotidiens avec une vivacité qui n'est pas toujours exempte de passion, et, pour des raisons faciles à saisir, il n'est pas une question qui ait soulevé autant de débats que la moins profonde de toutes, celle des prérogatives scolaires et de leur répartition entre le gymnase et l'école réale. L'état de choses actuel semble fait, il est vrai, pour provoquer l'attaque et faire désirer une réforme.

Dans les conditions actuelles, le gymnase et l'école réale complète se trouvent dans une situation parallèle dans presque toutes les parties de leur organisation extérieure. Ils ont tous deux les neuf années d'études, le même nombre de classes, des examens de sortie tout à fait analogues; les maîtres ont la même préparation et présentent les mêmes

garanties; ils jouissent des mêmes droits et du même traitement. En présence de ces faits, on ne peut voir raisonnablement qu'une anomalie choquante dans la faculté qu'a le gymnase de donner accès à toutes les hautes carrières, tandis que les privilèges concédés à l'école réale sont limités, en particulier pour ce qui concerne les études académiques. Aussi l'extension de ces privilèges est-elle devenue, de la part des champions des intérêts de l'école réale, l'objet d'une vive agitation, laquelle, lorsque gain de cause a été donné pour les parties des langues modernes, des mathématiques et des sciences naturelles, a dirigé toutes ses forces sur les études de médecine, non sans avoir provoqué un courant non moins violent en sens contraire, aussi bien dans les cercles directement intéressés à la question, qu'en dehors de l'Université.

Les communes urbaines qui fondent et entretiennent des écoles réales de premier ordre, sont appelées, semble-t-il, par leur propre intérêt, à soutenir cette agitation. Aussi les témoignages de sympathie de la part des communes urbaines n'ont-ils pas fait défaut. La municipalité de Berlin, qui patronne six et désormais sept écoles réales de premier ordre, a été aussi fréquemment invitée à prendre part à des manifestations de ce genre. Si elle s'en est abstenue, ce n'est point, je puis l'affirmer avec certitude, par manque d'intérêt pour cette question, encore moins par ce qu'elle considère la situation actuelle comme acceptable, mais uniquement parce que nous estimons que la lutte pour des privilèges isolés n'est pas le vrai moyen de résoudre le problème, et qu'il faut plutôt en attendre la solution d'une mesure beaucoup plus radicale qui ne se contente pas d'un simple déplacement des attributions, mais qui ait pour objet la réforme de l'organisme intérieur de nos établissements de haut enseignement en général.

Le gymnase possède cet avantage sur l'école réale d'avoir pour lui une certaine vitalité naturelle et une tradition plusieurs fois séculaire. Mais de même que dans le cours des temps il a, tout en restant fidèle aux principes de son origine qui remonte jusqu'à l'époque de la réforme, subi plus d'une transformation, ainsi sa constitution présente n'est-elle point de telle nature qu'on doive la considérer comme inviolable et susceptible d'aucun perfectionnement. Elle a plutôt grand besoin de retouches sur plus d'un point.

Que, d'un autre côté, le type de l'école réale de premier ordre tel qu'il a été fixé par le règlement de 1859, ne soit pas précisément très heureux dans toutes ses parties, c'est là un point sur lequel partisans et adversaires des écoles réales devraient être à peu près d'accord. Le ministère de l'instruction publique, d'un autre côté, partage entièrement la conviction de la nécessité de réformer l'une et l'autre forme d'enseignement, ainsi que nous le prouvent maintes déclarations faites avec l'accent le plus sincère. Il nous laisse entendre qu'on songe à étendre et à fortifier l'enseignement scientifique dans le gymnase, et l'enseignement philologique dans l'école réale, de manière à rapprocher d'une manière assez sensible les deux genres d'écoles. C'est là une pensée sur la valeur de laquelle on portera un jugement très différent suivant la façon dont on conçoit la tâche de nos écoles supérieures. Pour ma part, je n'hésite point à me ranger volontiers et complètement au nombre de ses partisans. Mais du moins une nouvelle charge des deux programmes doit-elle être compensée par un allégement dans d'autres parties; car personne ne

voudra assumer la responsabilité d'exiger encore davantage des forces intellectuelles de notre jeunesse. Au contraire, le trait caractéristique d'une sage pédagogie consiste (tout en réduisant à leur juste valeur les exagérations de ceux qui s'alarment de la surcharge) à prendre de plus en plus pour mesure de la valeur des matières enseignées et de la méthode suivie, le profit intellectuel que l'on en obtient, de manière à amener, non un abaissement du niveau intellectuel, mais une diminution de la somme de travail et un soulagement de la mémoire, en particulier pour tout ce qui est purement mécanique. Mais c'est précisément ici que commencent les difficultés et les diversités d'opinions, même entre gens qui se savent unis dans la poursuite d'un même but, difficultés qui ne trouveront peut-être leur solution que si l'on se décide à laisser une plus grande liberté de mouvement aux écoles supérieures dans la composition de leurs programmes, qui aujourd'hui sont tout entiers dictés d'en haut, jusque dans les détails. Naturellement, il ne faut pas entendre par là une expérimentation tentée à l'aventure. Au contraire, la matière proprement dite de l'enseignement doit être déterminée une fois pour toutes. Mais faut-il pour cela lui tracer des limites telles que, dans les classes supérieures en particulier, il ne reste plus de place pour donner satisfaction à certains désirs ou besoins? Une pareille division du programme en deux parties : l'une fixe et obligatoire, l'autre variable et facultative, tout en admettant ainsi la diversité des formes et l'adaptation de chaque établissement aux conditions d'existence particulières au lieu et au milieu, conserverait néanmoins et maintiendrait l'unité de notre éducation nationale, et par le fait que le dualisme aujourd'hui si fortement accentué du gymnase et de l'école réale serait remplacé par la multiplicité des formes, le terrain serait tout préparé à un accord pacifique et durable dans le domaine de la pédagogie. D'un autre côté, les communes qui fondent et entretiennent des établissements de haut enseignement devraient de droit obtenir voix décisive dans la fixation de la partie facultative du programme, et l'octroi d'un droit semblable aurait certainement pour effet de vivifier et d'exciter en très peu de temps leur zèle un peu attiédi pour ce genre de fondations.

Mais il est temps de détourner nos regards de ces rêves d'avenir pour les diriger sur le présent et envisager la tâche immédiate qui nous incombe aujourd'hui. Les nécessités urgentes de la vie pratique ne permettent pas aux municipalités d'attendre, pour fonder, que les questions flottantes soient résolues, que tous les désaccords soient conciliés et aplanis. Lorsqu'il a été reconnu que ce grand quartier, occupé par une nombreuse et intelligente population, ne pouvait pas être privé plus longtemps d'un établissement de haut enseignement, nous eûmes à choisir entre les deux formes existantes du gymnase et de l'école réale. En faveur de cette dernière, pesait d'un grand poids la situation de ce quartier, d'où l'on ne peut se rendre que très difficilement aux écoles réales même les moins éloignées, et beaucoup plus difficilement qu'aux gymnases, qui sont à proximité. La justice exigeait donc qu'il fût satisfait avant tout aux besoins les plus pressants. Le résultat a confirmé la justesse de notre calcul. Nous avons, il y a quelques semaines, ouvert cette école avec pas beaucoup moins de quatre cents élèves, et de tous les établissements fondés dans les vingt dernières années il n'y a que « l'Askanische gymnasium » qui ait eu une première entrée un peu plus forte

que l'école réale Falk. — Mais il y avait aussi une considération à laquelle la municipalité ne pouvait se soustraire, à savoir que sous ce rapport nous étions restés incontestablement en arrière. Dans les quinze dernières années, six nouveaux gymnases communaux ont été ajoutés aux quatre anciens. Au contraire, des six écoles réales existantes, cinq remontaient par leur origine à une période antérieure, et la sixième n'avait reçu l'attribution et les dimensions d'une école réale de premier ordre qu'après coup, contrairement à l'intention qui avait présidé à sa fondation. De sorte, qu'en réalité, l'école réale Falk est la première école municipale, depuis que le type en a été déterminé en 1859, qui dès l'origine ait été instituée comme école réale de premier ordre. Elle est disposée et pourvue de manière à être en état, ainsi que ses sœurs aînées, de répondre sous tous les rapports aux exigences éventuelles de la loi. En attendant que ces transformations encore cachées dans le sein de l'avenir, viennent à se réaliser, elle saura, nous en avons la confiance, se développer sous les formes actuelles avec liberté et vitalité, sans oublier qu'il n'est nullement dans l'essence de l'école réale de servir le principe d'utilité, mais qu'elle est appelée, elle aussi, à poursuivre sur une base positive un but idéal. En agissant ainsi, elle formera, comme dit Schiller, des jeunes gens qui n'ont pas seulement, — mais qui sont aussi, — quelque chose.

Pour qu'elle puisse y réussir, nous la recommandons à la sollicitude bienveillante du ministère dont le chef actuel, à notre grand regret, est retenu par des devoirs de sa charge d'une nature plus importante, loin de cette fête à laquelle il se proposait d'assister ; nous la recommandons à la confiance de la population dont elle sert les intérêts, mais tout spécialement à la protection de Dieu, sans laquelle toute entreprise humaine est vanité.

Après l'exécution d'un morceau de Mendelssohn, le conseiller Fürstenau installa le nouveau directeur dans ses fonctions et prononça une courte allocution, dans laquelle il remerciait la municipalité, et rappelait au corps professoral la haute mission qui lui incombe.

Le directeur, M. le Dr Théodore Bach, prit alors la parole. Il y a quarante-cinq ans, à la même heure, son père était installé dans les fonctions de directeur de l'antique gymnase de Fulda, dont l'origine remonte jusquà saint Boniface, et qui brilla d'un si grand éclat avec Rhaban Maure. Cette circonstance personnelle lui fournit l'occasion d'intéressants rapprochements entre les deux écoles. L'orateur fait ressortir les nombreux contrastes qu'elles présentent, non seulement au point de vue de leur recrutement, de leur caractère en général, mais aussi sous le rapport de l'époque et du milieu où l'une s'est développée et où l'autre prend naissance. La première, placée sous les auspices d'un petit prince de l'Église, représente l'Allemagne d'autrefois, faible et divisée ; la seconde s'élève dans la capitale d'une puissance protestante, à qui l'on doit la renaissance de la patrie allemande...

Après avoir remercié la municipalité de sa munificence, le directeur, faisant allusion au nom donné à la nouvelle école, s'applique à démontrer que l'éducation positive ne détruira point le sens idéal dans la jeunesse :

Par cette dénomination, dit-il, on a voulu indiquer que ce doit être ici l'asile de la piété sans hypocrisie, du vif amour du roi et de la patrie, du devoir et du travail, de la liberté spirituelle et de la tolérance, de l'idéalisme et de l'esprit scientifique.

Oui, de l'*idéalisme* et de *l'esprit scientifique.* L'un et l'autre doivent avoir leur culte dans l'école réale qui, dans le cours du temps, s'y est de plus en plus consacrée. A l'origine, il est vrai, elle fut fondée spécialement en vue de mettre la science en rapport avec les besoins des carrières supérieures de la vie pratique et de la faire servir à cette préparation. Mais d'un côté le développement puissant et l'essor surprenant que prirent les sciences naturelles, d'un autre côté et résultant toutefois du puissant essor des sciences, la considération et l'importance qu'ont peu à peu conquises dans la patrie allemande les intérêts de l'industrie et du haut commerce, à côté des carrières libérales du droit, de la médecine, de la théologie et de la philologie, toutes ces conditions nouvelles contribuèrent à donner à l'école réale une situation de plus en plus considérée et, entraînées dans le mouvement national, elles s'élevèrent progressivement à un rang toujours plus rapproché du gymnase, prirent de plus en plus part à la préparation scientifique, aux emplois supérieurs et aux carrières libérales, jusqu'au jour où le ministre von Bethmann-Holweg, l'élève et disciple de Karl Ritter, de l'homme éminent que je désignais dans une autre circonstance comme le premier et le meilleur de nos élèves des écoles réales, promulguait le programme et le règlement d'examens des écoles réales, en date du 6 octobre 1859.

Vous avez déjà eu plusieurs fois l'occasion de mettre sous les yeux de vos lecteurs les termes mêmes qu'employait le ministre pour définir le vrai caractère de « l'école réale, qui n'est pas une école spéciale », mais se partage avec le gymnase une même tâche devenue trop considérable par suite de l'accroissement des sciences et des exigences nouvelles de la vie publique (1). La concession faite en 1871 aux écoles réales de préparer leurs élèves pour les trois branches, des mathématiques, sciences et langues vivantes, n'est qu'une demi-mesure ; car la logique exige ou un partage égal d'attributions ou la parité de droits absolue entre le gymnase et l'école réale. Par là seulement on fera pénétrer dans toutes les écoles cette unité de vie nécessaire à la constitution du nouvel empire allemand. D'ailleurs, les adversaires ont le tort d'oublier que ce n'est guère qu'à partir de 1812 que les gymnases jouissent du monopole de préparer aux études universitaires.

(1) Voir en particulier le tome II de la *Revue*, page 305.

L'orateur montre ensuite combien peu fondée est la plainte qui retentit de nos jours dans les Universités, que notre jeunesse manque d'esprit scientifique et d'idéalisme, aussi bien que l'opinion qui dernièrement en attribuait la cause à l'admission des élèves des écoles réales à l'Université :

On ne voit pas que ces plaintes sont aussi vieilles que les Universités allemandes elles-mêmes. Qu'on lise donc les discours académiques écrits en si beau latin, des siècles passés, et les jugements de Luther et de Mélanchthon : partout la même plainte sur la grossièreté et le peu de dispositions scientifiques de la jeunesse studieuse d'Allemagne. Des doléances semblables, accompagnées d'expressions de dépit, se trouvent dans les lettres de E. Schiller, dans les discours de G. Gichle. E.-M. Arndt, dans son rude langage, parle de ces « Brot-und Butterstudenten », et les traite d'ânes bâtés qui, dès le commencement de leurs études, songent à l'avoine et au son de la vie besogneuse et pénible qui les attend. Henri Léo s'emporte contre cette clique de buveurs et de bons vivants qui remplissent les Universités.

Hoffmann von Gallersleben stigmatise du nom de méchants « philistins » les étudiants rebelles au haut idéal. Et qui de nous ne se souvient des plaintes qu'il entendait il y a vingt ou trente ans comme étudiant, dans les discours des professeurs sur la décadence du sens idéal et scientifique au sein de la jeunesse des écoles! De même dans le discours prononcé, il y a aujourd'hui quarante-cinq ans (à Fulda), il est question « des graves plaintes qui, en particulier dans ces dix dernières années, ont été élevées, non sans raison, sur la décadence de la nouvelle génération ». Comment s'étonner qu'il y ait aussi aujourd'hui des sujets de plainte?

Mais j'estime, quant à moi, que si la jeunesse actuelle a sa bonne part aux infirmités et misères de l'espèce humaine, elle ne possède pas moins de sens scientifique et de besoins d'idéal que la jeunesse d'il y a dix ou cinquante, cent ou trois cents ans. Qui donc possède une exacte mesure pour déterminer cette hausse et cette baisse de niveau? Il en est de l'esprit scientifique comme de la science elle-même; il se montre autre aux âges de la théologie, autre à l'époque de l'érudition hellénique, comme il est autre aussi aujourd'hui où nous semblons avoir atteint la fin de l'âge philologique.

Je ne doute point, — et c'est là, je crois, un fruit d'expérience, — que la jeunesse allemande n'ait aujourd'hui, comme jadis, une aspiration infinie vers l'idéal et les jouissances supérieures, et celui qui sait lui ouvrir les sources de l'idéalisme, rencontre chez elle, aujourd'hui comme jadis, le même zèle ardent et désintéressé.

L'orateur rappelle, non sans émotion, l'impression profonde que produisait sur la jeunesse de son temps la première lecture de Schiller, et combien était durable l'impulsion que savait imprimer à ses élèves un maître nourri d'idéalité.

J'en ai également fait l'expérience comme professeur de gymnase et comme directeur d'école réale : partout où le cœur et l'esprit de la jeu-

nesse sont ouverts à une conception idéale des choses et de la vie, elle se l'approprie — naturellement dans la mesure de ses capacités — avec empressement et même avec un vif plaisir. Quant aux élèves des écoles réales, je regarde comme un devoir d'honneur, en ma qualité de directeur d'une école réale, de leur rendre ce témoignage que, comme écoliers ou étudiants, de même que dans le cours de leur carrière, ils ne se sont pas laissés distancer sous le rapport de l'esprit scientifique et du sens idéal par les gymnasiens que j'ai eu pour élèves en *prima;* souvent même j'ai trouvé chez eux un zèle, un dévouement à la science que j'ai cru parfois devoir modérer.

C'est pourquoi j'estime que, pourvu que professeurs et maîtres soient de vrais et sincères serviteurs de l'idéalisme, la jeunesse allemande sera toujours disposée à les suivre, peu importe qu'elle soit sortie d'un établissement de belles-lettres ou d'une école réale.

Cela ne fût-il pas, il n'y aurait encore rien à désespérer au point de vue de l'idéalisme, aussi longtemps qu'il y aura en Allemagne des mères pieuses, des poètes inspirés de Dieu, et un Hohenzollern sur le trône.

Le directeur termine par quelques paroles cordiales à l'adresse de ses collègues, et avec une bienveillance paternelle, il promet aux enfants de se montrer à leur égard, *suavis in modo, fortis in re.* Le châtiment de l'enfant est un bienfait dont l'homme nous est reconnaissant, dit Gœthe. A l'obéissance, ils joindront l'application, qui est la bravoure de l'écolier.

Vos camarades des écoles voisines vous ont déjà surnommés les « faucons » (*Falken*) : le sobriquet est de bon augure, acceptons-le. Prenez votre essor en haut, les yeux toujours fixés vers le but...

Le chant en commun d'une hymne mit fin à la première partie de la fête. M. le ministre Falk se fit présenter par le directeur les membres du corps enseignant, auxquels il adressa quelques paroles amicales. La cérémonie fut suivie d'une visite de l'école.

S'il est vrai, comme nous l'enseignent les anciens Grecs, que le but des fêtes solennelles est de répandre pour l'avenir des semences de bon vouloir, on peut certainement reconnaître ce caractère à cette fête et exprimer l'espoir, comme on l'a fait dans le premier programme de l'école, que ces semences répandues le 13 novembre, germeront et produiront une moisson riche et féconde en bienfaits pour le jeune établissement.

La population et la presse de la capitale accueillirent avec sympathie l'ouverture de l'école et les discours prononcés à son occasion. Mais c'est surtout dans le monde des partisans et amis des écoles réales que l'évènement fut salué avec joie. Dans une

réunion générale de la Société des *Realschulistes* de Berlin, on vota une adresse de remerciements à la municipalité, en ces termes :

La section berlinoise de l'Union générale des *Realschulistes* allemands exprime à la municipalité de Berlin sa reconnaissance particulière pour l'inauguration récente de l'École réale Falk, la première école réale de premier ordre, de plein exercice, qui ait été fondée ici comme telle, depuis le décret de 1859, et cela à un moment où les écoles réales de premier ordre sont de tous côtés l'objet d'attaques destinées à rabaisser leur prestige et leur valeur auprès du pouvoir et dans l'opinion publique.

Les journaux rapportent que le bourgmestre von Forkenbeck déclara à la députation qu'il se chargeait très volontiers de transmettre cette adresse de remerciements à la municipalité, et profita de l'occasion pour exprimer sa sympathie pour les écoles réales. Il dit qu'il désirait voir établir la parité complète entre l'école réale et le gymnase, parce qu'il considérait comme absolument nécessaire que des voies différentes conduisissent à la haute culture scientifique, et qu'il estimait, autant par des raisons de principe qu'en se fondant sur les expériences faites, qu'il était non seulement sans péril, mais même désirable que les élèves des écoles réales fussent admis à toutes les études et à tous les grades académiques. Le président du conseil municipal, Dr Strassmann, s'exprima également dans le même sens.

Pendant ce temps, le directeur et ses collègues travaillaient sans bruit, mais sans relâche, à imprimer l'unité à la discipline générale de l'école, et à organiser l'enseignement suivant un plan méthodique et fécond. Car bien que les instructions ministérielles tracent les grandes lignes, et que le décret de 1859 ait force de loi aussi pour l'école Falk, il fallait néanmoins qu'un fréquent échange d'idées entre les maîtres et une parfaite unité d'action vinssent animer d'une vie individuelle la lettre morte du règlement, il fallait que l'excellent esprit d'unité, nourri et cultivé par une longue tradition dans les écoles plus anciennes, fût aussi développé et entretenu dans le nouvel établissement, composé d'éléments d'origines différentes, et cela par une énergique action personnelle de la part du directeur et des maîtres.

Le nombre des élèves s'éleva à Pâques 1881 au chiffre de 358, pour l'école réale, et de 162 pour les classes préparatoires, de sorte qu'aux 10 classes déjà existantes, il fut nécessaire d'en ajouter trois nouvelles. A la fin de septembre, l'école préparatoire comptait 166 élèves, et l'école même 438, qui se répartissent en nombre variable (35, 43, 53) dans les diverses classes. Ainsi l'école

compte dès maintenant plus d'élèves que le « Königstädtische Gymnasium », fondé il y a trois ans. A Pâques 1883, il sera nécessaire de dédoubler l'*Ober-tertia* et l'*Unter-secunda*, et de créer une *Ober-secunda*. Le « couronnement de l'œuvre », l'ouverture de la *prima*, aura lieu à Pâques 1883, et deux ans après, le premier examen de sortie. A ce développement successif, correspondra naturellement un accroissement du personnel.

L'organisation extérieure de l'école a pour base un règlement scolaire établi par la « conférence » des professeurs, et approuvé par les autorités supérieures (1).

Certains points du règlement sont développés dans des circulaires adressées par le directeur aux familles des enfants. La première, en date du 24 avril 1881, attire l'attention des parents sur deux organisations destinées non aux études mais à la récréation des enfants: la bibliothèque de l'école et les cours volontaires de gymnastique du soir (2).

Cette bibliothèque des élèves est divisée en plusieurs bibliothèques de classe, où chaque semaine le professeur puise les livres qu'il prête aux élèves. L'institution des cours volontaires de gymnastique a donné d'excellents résultats au point de vue de l'ardeur au travail et des dispositions morales. Un lien d'amitié unit tous les jeunes gens (environ 150) qui vivent dans cette association volontaire, et les attache non moins étroitement aux deux maîtres

(1) Nous retrouvons dans ce règlement plusieurs des dispositions également en usage dans les écoles de filles en Allemagne. (Voyez tome II de la *Revue*, pages 201 et suivantes.) En particulier, pour ce qui concerne la part d'autorité que la famille doit abandonner à l'école, l'intervention de l'école dans le choix d'une pension, les examens d'admission et de promotion, les précautions hygiéniques contre les maladies contagieuses, la surveillance exercée en dehors de l'école (qui s'étend pour les garçons jusqu'à l'interdiction de fumer dans les lieux publics), les mesures d'exclusion (*consilium abeundi*), etc., etc. Signalons un article qui, conformément à la circulaire ministérielle du 29 mai 1880, frappe de prison et au besoin d'expulsion, l'élève qui, par anticipation sur la vie d'étudiant, fait partie d'une corporation où le duel d'agrément est pratiqué. L'article 12, qui établit un lien étroit entre le maître et l'élève « placé sous sa direction spéciale, et auquel il doit s'adresser dans toutes les circonstances de sa vie d'écolier », mérite également d'être remarqué. — La contribution scolaire est de 24 marks par trimestre.

(2) Les élèves payent chaque trimestre 25 pfennings de droit de bibliothèque. Un grand nombre de livres a été donné par les enfants eux-mêmes. Les séances libres de gymnastique ont lieu deux fois par semaine, de 5 à 7 heures du soir (de 6 à 8 heures en été); elles se composent en partie d'exercices à volonté, en partie de leçons régulières. Entre les deux se place l'exécution en commun d'un chant populaire ou d'un hymne patriotique. La seconde heure est exclusivement réservée aux moniteurs qui reçoivent une instruction, ou organisent une partie de barres ou de ballon. La circulaire insiste sur l'utilité, non seulement hygiénique, mais aussi morale, de ces exercices qui fortifient l'enfant, occupent sainement ses loisirs, l'habituent à la lutte d'émulation et à la vie en commun.

qui président aux joyeux ébats de leur jeunesse. C'est ce qui apparaît surtout dans les excursions ou promenades gymnastiques qui sont entreprises soit les après-midi libres de classes, soit les jours de fête ; ce sont de vrais essaims d'abeilles allant butiner le miel pur de la nature. C'était vraiment un beau spectacle, où le bon ordre le plus parfait s'unissait à une joie libre et à un entrain juvénile, lorsque, le 18 juin 1881, tous les élèves et tous les maîtres, accompagnés de beaucoup de membres de leurs familles, partirent, musique en tête, bannière au vent, en expédition pour l'une des plus belles forêts de la Marche de Brandebourg.

La seconde circulaire, qui est du 1er juillet 1881, a trait aux classes de vacances (1).

L'institution de ces classes de vacances a parfaitement réussi pendant les cinq semaines des vacances d'été, tant au point de vue de la fréquentation qu'à celui des résultats obtenus. En tout cas, les parents en ont été très satisfaits, et se sont montrés sensibles à cette sollicitude de l'école.

J'ai essayé d'introduire le lecteur dans l'esprit et la vie intérieure d'une école réale à ses débuts, et je terminerai en mentionnant ce fait qu'à l'époque de l'anniversaire de l'inauguration, du 7 au 10 novembre 1881, le ministre Falk a assisté à l'enseignement dans toutes les classes et sur toutes les branches, désireux de s'en rendre compte jusque dans les moindres détails.

Dr Th. BACH.

Berlin, décembre 1881.

(1) La circulaire informe les parents que, pendant les grandes vacances, les élèves pourront venir à l'école de 8 à 10 heures du matin pour travailler, et jusqu'à 10 h. 1/2 ou 11 heures, pour jouer ou faire de la gymnastique. Les heures de travail seront consacrées, bien moins aux devoirs de vacances proprement dits, lesquels sont peu considérables et seront vite achevés, qu'à fortifier les élèves dans les parties où ils sont restés faibles.

Il est à désirer que les élèves qui ont assidûment travaillé toute l'année puissent quitter la ville et se reposer à la campagne ; car tel est le but des vacances, pendant lesquelles l'enfant doit en toute liberté pouvoir s'adonner aux occupations de son goût : lecture, promenade, musique, menuiserie, etc. Mais beaucoup sont obligés de rester à Berlin, sans autres moyens de récréation que le bain, la promenade, la gymnastique. Les quelques heures qu'ils passeront à l'école les empêcheront de se dissiper et de perdre l'habitude du travail et de l'ordre.

(Ces circulaires sont remises aux élèves, qui doivent les rapporter signées de leurs parents. Si la famille a des observations à faire, elle doit les présenter oralement ou sous pli cacheté.)

L'ENSEIGNEMENT

DE

L'ARCHÉOLOGIE CLASSIQUE

ET LES

COLLECTIONS DE MOULAGES DANS LES UNIVERSITÉS ALLEMANDES

Les créations récentes de chaires et de conférences d'archéologie classique dans les Facultés des lettres, en introduisant dans l'enseignement supérieur un ordre d'études nouveau, semblent avoir pour conséquence naturelle l'organisation d'un matériel et de collections archéologiques. M. le Ministre de l'instruction publique a pensé qu'il y avait lieu d'étudier les conditions de cet enseignement à l'étranger, dans un pays où les Universités possèdent depuis longtemps des collections de ce genre; et il a bien voulu me charger de lui présenter un rapport sur l'état de l'enseignement archéologique en Allemagne et sur les musées de moulages affectés aux Universités. J'ai eu l'honneur de lui soumettre les observations qu'il m'a été possible de faire au cours d'un voyage où j'ai visité plus spécialement les Universités de Munich, de Berlin et de Halle. Ce sont ces observations que je reproduis ici avec l'autorisation du Ministre.

Pendant la période des vacances, on ne pouvait espérer recueillir des notes personnelles sur la nature des cours; au moins ai-je pu visiter les collections, réunir les programmes des cours et surtout recevoir, de la part des professeurs que j'ai trouvés dans leur résidence, d'utiles renseignements. Je dois remercier tout particulièrement M. le professeur Heydemann, de l'Université de Halle,

et M. A. Conze, directeur du département de la sculpture au Musée royal de Berlin, qui a bien voulu, avec une parfaite obligeance, me faire profiter de ses souvenirs et de son expérience de professeur à l'Université de Halle et à celle de Vienne.

I

L'ENSEIGNEMENT ARCHÉOLOGIQUE

§ 1. — *Nombre et nature des chaires.*

Si l'on excepte l'Université de Giessen. l'enseignement de l'archéologie est représenté dans toutes les Universités de l'empire, soit par des professeurs ordinaires ou extraordinaires, soit par des *privat-docenten*. En principe, il est distinct de l'enseignement philologique ; en fait, il arrive souvent que, dans les Universités où le personnel est restreint, le professeur traite à la fois des sujets archéologiques et philologiques ; mais, dans les grandes Universités, la distinction est maintenue. A Berlin, les cours d'archéologie sont classés sous le titre de *Kuntsgeschichte ;* et certains professeurs, trouvant que le nom de *Classische Archäologie* est trop compréhensif et trop vague, voudraient y voir substituer celui de *Archäologie der Kunst*. C'est la première différence essentielle entre les chaires allemandes et les chaires similaires françaises, où, sous le titre fort général d'*Antiquités grecques et latines*, sont enseignées des matières qui constituent, en Allemagne, le domaine de deux ou trois enseignements. Il est facile d'en juger par le tableau suivant, où sont réunis des programmes de cours du même ordre que nos cours d'Antiquités, pour le semestre d'hiver de 1881-1882. Je les emprunte à cinq Universités d'importance inégale.

UNIVERSITÉS.	PROFESSEURS et PRIVAT-DOCENTEN.	PROGRAMMES DES COURS.
1° Berlin....	MM. Curtius, prof....	1. Histoire et antiquités des colonies grecques. 2. Histoire de l'art plastique chez les Grecs et chez les Romains. 3. Exercices archéologiques.
	Robert, prof....	1. Interprétation des monuments du cycle troyen. 2. Mythologie grecque. 3. Exercices archéologiques. 4. Histoire et monuments de Pompéi.
	Dr Treu......	1. Histoire du petit art chez les Anciens, à l'aide des collections de l'Antiquarium royal.
	Dr Furtwängler..	1. Antiquités religieuses de la Grèce. 2. Exercices archéologiques, d'après la collection de vases du Musée Royal.
	Kirchhoff, prof...	1. Antiquités politiques de la Grèce. 2. Exercices épigraphiques.
2° Munich...	Brunn, prof. ...	1. Histoire de l'art grec. 2. Sources de l'histoire de l'art. 3. Exercices archéologiques.
	Bursian, prof. ..	1. Antiquités de la Grèce. 2. Épigraphie grecque.
	Dr Julius......	1. Explication d'inscriptions grecques.
3° Gœttingue.	Wieseler, prof...	1. Critique et herméneutique archéologique. 2. Séminaire archéologique.
	Volquardsen, prof.	1. Antiquités grecques.
	Dr Körte......	1. L'Acropole d'Athènes, d'après Pausanias. 2. L'art de l'ancienne Italie. 3. Exercices archéologiques.
4° Halle....	Keil, prof.	1. Antiquités romaines.
	Heydemann, prof.	1. Monuments antiques de l'*Iliade* et de l'*Odyssée*. 2. Histoire de l'art grec jusqu'à Alexandre. 3. Monuments scéniques grecs et romains. 4. Exercices archéologiques.
5° Iéna.....	Gelzer, prof. ...	1. Épigraphie grecque.
	Gädechens, prof..	1. Olympie, Troie et Mycènes. 2. L'art homérique. 3. Séminaire archéologique.
	Dr Delbrück....	1. Inscriptions grecques, d'après le recueil de Cauer.

On arrive au total suivant, pour des Universités qui représentent assez bien, par ordre d'importance, les quatre classes d'Universités allemandes, Berlin étant naturellement hors de pair :

Berlin : 3 professeurs, 2 *privat-docenten;* 9 cours d'archéologie, 3 cours d'institutions et épigraphie.

Munich : 2 professeurs; 1 *privat-docent;* 3 cours d'archéologie, 3 cours d'antiquités.

Goettingue : 2 professeurs, 1 *privat-docent ;* 5 cours d'archéologie, 2 cours d'antiquités.

Halle : 2 professeurs; 4 cours d'archéologie, 1 cours d'antiquités.

Iéna : 2 professeurs, 1 *privat-docent;* 3 cours d'archéologie, 2 cours d'antiquités et épigraphie.

On ne saurait à coup sûr, d'après ces données, établir une comparaison entre les Universités d'Allemagne et les Facultés françaises; l'enseignement des *privat-docenten* est libre, et ils ne sont soumis, pour ouvrir un cours, qu'à la formalité de l'habilitation. Toutefois, même en négligeant les *privat-docenten,* dont les cours sont en général moins suivis, il est aisé de constater que l'enseignement archéologique a sa place dans les moindres Universités.

§ 2. — *Forme de l'enseignement.*

Le professeur n'est astreint à aucun programme, et il traite les sujets qui se rattachent le plus à ses études particulières. C'est un usage fort général de disposer son enseignement pour une scolarité de trois ans, et de le répartir en six semestres de cours. Le semestre est en effet l'unité de temps dans les Universités d'Allemagne. Au bout de six semestres, le public est renouvelé. Le nombre des leçons n'est fixé par aucun règlement; mais, dans la pratique, le professeur fait en moyenne une leçon d'une heure ou de trois quarts d'heure par jour; ce chiffre est considéré comme un minimum. Les leçons de la semaine se répartissent ainsi : *privatim,* de trois à six heures; *publice,* de une à deux heures. Les exercices *privatissime,* ou *Uebungen,* ne sont pas compris dans le nombre des leçons dues officiellement par le professeur.

La différence entre le cours *publice* et le cours *privatim* est loin d'être absolue, au point de vue de la forme et de la méthode. Le professeur peut à son gré donner à l'un ou à l'autre de ces cours le caractère de leçons techniques, usant de la liberté presque illimitée dont jouit le professeur allemand dans le domaine de son enseignement. En général, dans le cours *publice*, le professeur

traite plus volontiers un sujet spécial et isolé, analogue à ceux qu'on traite en France dans ce qu'on appelle la *grande leçon*. Bien que peu considérable, le public y est plus nombreux qu'au cours *privatim;* il est composé des étudiants de bonne volonté et dépasse rarement le chiffre de vingt auditeurs. C'est à ce cours que se fait la réputation du professeur; les *privat-docenten* qui débutent y attachent une grande importance.

Dans le cours *privatim*, le professeur dispose d'un plus grand nombre d'heures; il peut y donner un enseignement plus suivi, et dont les différentes parties forment un ensemble méthodique. Il réserve naturellement pour ces leçons les sujets généraux, tels que l'*histoire de l'art* et l'*encyclopédie de l'archéologie*. Ce dernier cours prend le plus souvent place au début du cycle des six semestres, et peu de professeurs négligent de le faire. C'est une étude d'ensemble, où le professeur passe en revue les différentes branches de l'archéologie figurée, en suivant à peu près le plan du premier volume du *Handbuch* d'Otfried Müller (1). Un autre sujet souvent traité est l'étude critique des sources écrites de l'histoire de l'art. D'après les renseignements que j'ai pu recueillir des professeurs eux-mêmes, ces cours ont un caractère général et ont pour objet de mettre l'étudiant au courant des principales questions.

Si l'on joint à ces leçons, qui sont proprement les *Vorlesungen*, les exercices archéologiques (*Uebungen*), sur lesquels je reviendrai plus loin, la tâche du professeur allemand paraît fort lourde; elle le serait en réalité si, suivant un système qui a longtemps prévalu dans les Facultés françaises, le professeur traitait chaque année un sujet nouveau; il s'épuiserait à faire face aux nécessités de son enseignement. Mais la périodicité des cours lui permet de ménager beaucoup son temps et ses forces, au grand bénéfice de ses travaux particuliers. On a bien souvent parlé des *cahiers* des professeurs allemands; bien que l'usage de lire un cours ne soit plus aussi répandu qu'autrefois et soit abandonné par les professeurs de la jeune génération, il en est peu qui ne rédigent leurs cours

(1) L'auteur dit dans sa préface : « Je me suis proposé de faire de mon livre tout à la fois un programme de leçons, et un manuel pour l'étude privée. » Au reste les ouvrages érudits destinés à l'enseignement archéologique sont assez nombreux. Nous citerons les *Kunstarchäologischen Vorlesungen* d'OVERBECK, et l'ouvrage de GERHARD : *Grundriss für Vorlesungen nach Müller's Handbuch,* qui est surtout un programme de leçons. L'ouvrage du Dr STARK, malheureusement interrompu par la mort de l'auteur, et dont la première partie seule a paru, aurait été le modèle des manuels érudits destinés à l'enseignement archéologique : *Handbuch der Archäologie der Kunst,* von Dr Carl Bernhard STARK. Leipzig, 1878. *Erste Abtheilung.*

de six semestres, au début de leur carrière; ils les tiennent au courant des découvertes nouvelles.

Voici, d'après les renseignements de M. Conze, la série des sujets archéologiques qui sont traités le plus fréquemment; la liste suivante offre le tableau des cours qui peuvent remplir une période de six semestres :

I. *Publice.*

I. L'Acropole d'Athènes.
II. Pompéi et ses monuments.
III. Topographie de Rome.
IV. Topographie d'Athènes.
V. La céramique.
VI. Types figurés des divinités helléniques.

II. *Privatim.*

I. Encyclopédie de l'archéologie.
II. Histoire de l'art grec jusqu'à Alexandre.
III. Histoire de l'art gréco-romain depuis Alexandre jusqu'à la fin de l'Empire romain.
IV. Topographie de la Grèce.
V. Topographie de l'Italie.
VI. Épigraphie ou numismatique.

La leçon *ex professo* n'est pas la seule forme de l'enseignement archéologique. Dans cet ordre d'études, il importe de familiariser l'étudiant avec les sources, qui sont les monuments figurés, et de lui enseigner la méthode, qui comporte au début des observations rigoureuses, un examen minutieux des monuments et la critique des opinions émises par les érudits. Ces exercices pratiques portent le nom de *Archäologischen Uebungen.* Il ne faut pas confondre cet enseignement avec celui du *séminaire* officiel, soutenu par l'État et dirigé par un professeur ordinaire (1). Dans l'ordre des études archéologiques, les séminaires sont rares; il n'y en a que deux, à ma connaissance, pour les Universités de l'empire, à Goettingue et à Iéna. Au contraire, tout professeur ordinaire ou extraordinaire et tout *privat-docent* peut diriger des *Uebungen;* c'est une leçon pratique que le professeur ajoute à ses leçons officielles, et qu'il fait souvent à son domicile; dans ce cas, le pro-

(1) Voir, sur les séminaires, l'étude de M. Dreyfus-Brisac sur l'*Université de Bonn :* Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur; Études de 1878, p. 74.

gramme des cours l'indique spécialement (1). Le professeur n'y traite pas un sujet déterminé ; pendant chaque semestre, il choisit une série de monuments figurés, le plus souvent du même ordre, par exemple des vases peints où sont représentées des scènes homériques. Il se sert généralement de planches publiées à l'usage des cours académiques sous le titre de *Vorlegeblätter über Archäologischen Uebungen*. Chaque série comprend douze planches, reproduites en dix exemplaires, et destinées à être mises, pendant la leçon, entre les mains des étudiants. Celles qui sont le plus répandues sont les planches publiées à Vienne par M. le professeur Otto Benndorf. M. Conze en a également publié plusieurs séries pendant les années qu'il a passées à l'Université de Halle. Enfin, quelques Universités, comme celles de Bonn et de Halle, possèdent un petit *Antiquarium* où sont réunis quelques monuments originaux que les professeurs ne montrent pas sans quelque satisfaction aux visiteurs (2).

Dans ces exercices, le rôle de l'étudiant n'est plus passif, comme aux *Vorlesungen*, où il se borne à prendre des notes. Le professeur charge un de ses élèves de décrire et de commenter soit une peinture de vases, soit un petit bronze, soit une statuette de terre cuite ; et les autres étudiants doivent de leur côté examiner la question et préparer des objections. A la leçon suivante, l'étudiant prend la parole, non sans gaucherie, analyse le monument, en décrit les moindres détails et interprète la scène figurée; son commentaire donne lieu à une discussion critique, que dirige le professeur. Assurément on ne forme pas ainsi des archéologues de profession ; il ne suffit pas d'être en état de décrire un monument, fût-ce avec la plus rigoureuse exactitude ; si cette éducation sévère est nécessaire au début des études, elle doit être complétée par des connaissances plus larges et plus étendues. Au moins l'étudiant acquiert-il dans ce genre d'exercice des habitudes d'esprit qu'il ne perdra pas. Il s'accoutume à regarder de près, à affermir sa critique, à discuter des opinions. Les professeurs allemands sont convaincus que tout se ramène à une question de méthode, et que l'étudiant en philologie qui suit un cours d'archéologie doit puiser dans ce dernier enseignement des principes

(1) Par exemple à Munich, M. le professeur Brunn dirige cette année les *Uebungen* à son domicile.

(2) Nous parlerons plus loin des Musées de moulages. Il importe seulement de remarquer que, dans la leçon technique, les exercices portent surtout sur des monuments de petite dimension, ceux qu'on appelle en Allemagne *Anticaglien*.

qu'il peut appliquer à tous les ordres d'études. Aussi les étudiants suivent-ils volontiers les *Uebungen,* surtout dans les dernières années qu'ils passent à l'Université. C'est la leçon où le professeur, tout en provoquant l'activité personnelle des étudiants, peut exercer le plus d'influence par sa méthode; il doit y apporter des qualités pédagogiques, qui ne sont pas nécessairement unies à une vaste érudition. On cite des savants illustres dont les *Uebungen* avaient une réputation très contestée : le professeur se bornait à faire feuilleter rapidement par les étudiants des ouvrages à planches, en les interrogeant seulement sur le nom du monument représenté.

L'enseignement archéologique, suivi surtout par les étudiants en philologie, est pour eux un complément d'études, et n'a rien d'obligatoire. On sait que, pendant son séjour à l'Université, l'étudiant n'est astreint à aucun examen sur un programme déterminé, et que, par suite, les professeurs n'ont pas à se préoccuper de cette sanction de l'enseignement qui, en France, détermine souvent l'assiduité des étudiants. Le seul programme d'examen où l'archéologie ait sa place, fort modeste d'ailleurs, est celui des examens d'État : le candidat aux chaires de gymnases pour la philologie doit, à l'épreuve orale, justifier d'une connaissance générale de l'archéologie classique, à peu près dans la même mesure que nos candidats à la licence ès lettres, modifiée par de récents décrets.

Toutefois, dans les Universités allemandes, l'examen du doctorat offre une sanction plus sérieuse quand le candidat a choisi l'archéologie pour la branche capitale (*Hauptfach*) ou accessoire (*Nebenfach*) des sciences sur lesquelles doit porter son examen. Ainsi, à l'Université de Munich, j'ai noté, pour le semestre d'été 1881, deux thèses inaugurales portant sur des sujets d'archéologie figurée. Les thèses de cette nature sont souvent écrites par de futurs *privat-docenten* d'archéologie, qui iront perfectionner leur instruction dans les Instituts allemands de Rome et d'Athènes. D'autres sont présentées par des candidats à l'enseignement philologique dans les gymnases, ou simplement par des étudiants qui ont dirigé leurs études de ce côté.

La moyenne des étudiants inscrits aux cours d'archéologie n'est pas très élevée; le chiffre moyen est de seize à vingt pour le cours *publice,* et de six à dix pour le cours *privatim* et les *Uebungen.* La notoriété du professeur est un élément dont il faut tenir compte.

II

LES COLLECTIONS DE MOULAGES

§ 1. — *Historique.*

On ne comprend guère l'enseignement de l'archéologie sans le secours de collections; les leçons du professeur ont pour complément indispensable ce genre de leçons où l'élève apprend par lui-même, en ayant sous les yeux la reproduction exacte des monuments de l'antiquité. L'enseignement donné par le maître reste théorique et vague si l'étudiant ne peut, d'après des exemples bien choisis, suivre la succession des formes et comprendre les différences de style qui caractérisent chaque période et chaque école. Aussi est-ce aujourd'hui, en Allemagne, un principe admis sans contestation qu'une chaire d'archéologie doit être pourvue d'une collection de moulages, comme une chaire de chimie doit être complétée par un laboratoire. Tandis qu'en France les ressources de ce genre sont presque exclusivement concentrées à Paris, en Allemagne, il est fort peu d'Universités qui ne possèdent au moins les éléments les plus importants d'un musée archéologique.

Il importe toutefois de distinguer les musées de moulages universitaires de ceux qui forment comme une annexe des musées d'antiques et peuvent se trouver dans des villes qui ne sont pas le siège d'une Université. A Dresde, par exemple, le musée des plâtres (*Museum der Gypsabgüsse*) est une collection royale, au même titre que la galerie de peintures. C'est l'ancienne collection de Raphaël Mengs, achetée par Frédéric-Auguste de Saxe après la mort de ce peintre (1779) et augmentée par des acquisitions successives; elle est installée somptueusement dans les bâtiments du *Zwinger* et comprend, outre les moulages des monuments de l'antiquité classique, ceux des sculptures du moyen âge et de la Renaissance (1).

De même, la magnifique collection de plâtres du Musée royal de Berlin, établie dans les bâtiments du *Neu-Museum*, est rattachée au département de la sculpture antique et placée sous la direction de M. Conze. Grâce à la faible distance qui sépare l'Université du *Neu-Museum*, la collection des moulages peut servir aux cours des

(1) Le catalogue a été rédigé par le Dr Hermann Hettner: *Das Königlische Museum der Gypsabgüsse zu Dresden.*

professeurs (1); et elle aura tout à fait le caractère d'un musée d'étude lorsque, suivant un projet qui est sérieusement examiné en ce moment, elle pourra occuper un local plus vaste, permettant un classement plus méthodique. La salle des moulages d'Olympie, qui se trouve à proximité du Musée, en forme le complément naturel. C'est tout à la fois une collection ouverte au public à certains jours (2) et un atelier pour les restaurations que dirige M. Treu.

J'arrive aux collections universitaires proprement dites. Il est fort peu d'Universités qui en soient dépourvues. En 1873, le docteur Stark, recteur de l'Université de Heidelberg, parlant dans un discours officiel de l'enseignement de l'art et de l'archéologie, rappelait que les seules Universités où les collections de moulages fissent défaut étaient celles d'Erlangen, de Giessen, de Marbourg et de Rostock; il y a tout lieu de croire qu'aujourd'hui ces renseignements ne sont plus exacts (3). Dans certaines villes, les collections comptent déjà de longues années d'existence. Dès 1767, Goettingue avait le sien (4), et en 1825, une salle spéciale était disposée pour l'enseignement d'Otfried Müller dans les bâtiments de la Bibliothèque. A Bonn, en 1827, Welcker publiait un catalogue des moulages (*Das Akademische Kunstmuseum zu Bonn*, von dem Vorsteher desselben prof. F. G. Welcker. Bonn, 1827); l'accroissement rapide de la collection nécessitait en 1841 une seconde édition, puis un supplément en 1844. D'après le dernier catalogue publié en 1872 par M. R. Kékulé, le successeur de Welcker et d'Otto Iahn dans la chaire d'archéologie, le chiffre des moulages s'élevait à 686, et la collection comptait en outre 46 monuments originaux (5). Nous savons que ce chiffre est aujourd'hui dépassé; on s'accorde à citer la collection de Bonn comme un modèle. Celle de Halle est de formation récente; toutefois, alors que le professeur Ross était réduit à un nombre de moulages tout à fait insigni-

(1) Dans le programme du semestre d'hiver 1881-1882, M. Curtius indique qu'il fera son cours sur la sculpture grecque avec le secours des collections du Musée Royal, « *mit Benutzung des Kgl. Museums* ». FRIEDERICHS a dressé un catalogue méthodique des moulages de Berlin, sous le titre de : *Bausteine zur Geschichte der Griechisch-römischen Plastik*. Düsseldorf, 1878. Cf. le petit catalogue à l'usage du public : *Verzeichniss der Gipsabgusse*. Berlin, 1880.

(2) Un petit catalogue est mis à la disposition des visiteurs : *Die Abgüsse der in Olympia ausgegrabenen Bildwerke. Ein Leitfaden für die Austellung in der Dombaustätte*. 1880.

(3) L'Université de Marbourg a un cours d'archéologie avec des *Uebungen*.

(4) WIESELER : *Die Sammlungen des Archäologisch-numismatischen Institut der Georg. August. Universität*. Goettingue, 1829.

(5) *Das Akademische Kunstmuseum zu Bonn*, von Reinhard KÉKULÉ. Bonn 1872.

fiant, elle s'est accrue assez vite, grâce aux efforts de MM. Conze et Heydemann, pour que le local actuel soit devenu insuffisant. Enfin de petites Universités, comme Iéna, Kiel, Wurzbourg, Greifswald, ont leur musée académique, fondé le plus souvent avec les ressources personnelles de l'Université (1).

Ces collections n'ont pas été créées sans difficultés, et la bonne volonté des professeurs s'est souvent heurtée au mauvais vouloir ou à l'indifférence. Dans une note de son discours de recteur à l'Université de Heidelberg, le Dr Stark fait un curieux historique de la collection académique de cette ville, qui montre tout ce qu'il a fallu d'efforts et de persévérance à des professeurs, qui étaient en même temps des savants illustres, pour doter leur chaire d'un matériel convenable (2). Le premier cours d'archéologie professé à Heidelberg est celui de Fr. Creuzer (1810), qui se plaignait alors avec vivacité de la pénurie de livres et d'ouvrages à planches dont il souffrait. Il écrivait : « Aussi longtemps que je ne pourrai me procurer des livres d'antiquités et d'art, et des empreintes de monnaies et de pierres gravées, il me sera impossible de faire des leçons dans le *collegium* archéologique. » Ce n'est qu'en 1850, quand le professeur Zell est chargé du cours, qu'on acquiert les premiers moulages en plâtre, la petite collection de médailles de Creuzer, et des empreintes de gemmes de la succession d'Anselme Feuerbach. En 1862, la collection, dont le professeur Stark est le conservateur, est pourvue d'une dotation de 200 florins, élevée à 450 florins en 1872 ; dans l'intervalle, elle s'était enrichie de cadeaux de moulages faits par le grand-duc, et provenant de la collection de Fr. Thiersch, à Munich, achetée pour la *Kunsthalle* grand-ducale de Carlsruhe. Aujourd'hui, le musée académique est entretenu à l'aide d'une allocation fixe, pour laquelle l'Université (le *Verein akademischer Lehrer*) fournit par année une somme de 100 à 200 thalers ; il est installé, depuis le 8 mai 1870, dans un local spécial de l'*Augustinerstrasse*. On pourrait faire un historique analogue pour tous les musées académiques ; presque partout, ce n'est qu'à la longue, et avec beaucoup de patience, que les pro-

(1) Presque toutes ces collections sont décrites dans des catalogues rédigés par les professeurs :

Gottling : *Das Archäol. Museum der Universität Iena*. 1854. *Verzeichniss der Antikensammlung der Universität Würzburg*, 1868 et 1872 par L. Urlichs.

(2) *Ueber Kunst und Kunstwissenschaft auf deutschen Universitäten*. Dans les *Vorträge und Aufsätze aus dem Gebiete der Archäologie und Kunstgeschichte* par le Dr C. Bernhard Stark : publiés après sa mort par Gottfried Kinkel, Leipzig, 1880, page 447, note 29. Cf. G. Perrot : *l'Archéologie classique*, in *Revue politique et littéraire*, 20 mai 1876, p. 486, note 1

fesseurs chargés de l'enseignement archéologique ont formé des collections universitaires.

Le résultat de tous ces efforts, c'est qu'aujourd'hui le principe est reconnu sans contestation. Des sommes plus ou moins importantes sont affectées à l'entretien des collections qu'on désigne encore, suivant l'expression de Gerhard, sous le nom d'*apparat archéologique*. Ce titre désigne d'une façon générale tout le matériel qui sert à l'enseignement : moulages en plâtre, empreintes de médailles ou de pierres gravées, *Vorlegeblätter*, etc. ; on y comprend aussi les livres usuels, que le professeur met entre les mains des étudiants, à double ou triple exemplaire, et qui forment une bibliothèque spéciale, distincte de la Bibliothèque universitaire, Le chiffre des crédits est variable ; à Bonn, on ne dépense pas moins de 2,100 marks ; à Halle, à Greifswald, la dotation atteint le chiffre de 900 marks. Les acquisitions de livres archéologiques pour la Bibliothèque universitaire se font sur un autre crédit, et par les soins du bibliothécaire, qui consulte la liste des *desiderata* du professeur, consignés sur un registre spécial. Les plâtres sont achetés directement, soit à l'atelier des moulages de Berlin, soit à l'étranger (1).

Mais les crédits réguliers ne sont pas les seules ressources dont on dispose pour enrichir le musée académique. Il arrive souvent que, outre ses leçons officielles, le professeur d'archéologie ouvre, pendant le semestre d'hiver, une série de leçons payantes, auxquelles il convie ce qu'on appelle d'habitude le *grand public ;* les leçons ont un caractère de vulgarisation, et portent sur les grands sujets qui peuvent intéresser le public lettré, tels que l'historique de fouilles récentes, etc. Le produit des leçons, qui sont d'habitude assez suivies, est consacré à l'acquisition de moulages, et une étiquette désigne ceux des plâtres qui ont ainsi accru les richesses du musée. D'autres fois, ce sont des dons particuliers; et le donateur est assuré de voir son nom figurer, bien en évidence, sur le socle du monument. Dans les petites villes, le musée universitaire devient ainsi une sorte d'institution locale ; à Halle, par exemple, on l'ouvre au public le jour de la fête de Winckelmann.

§ II. — *Organisation matérielle.*

En réalité, le musée académique n'est pas une salle de cours. A certains jours, le professeur y conduit les étudiants, leur montre

(1) La direction des Musées Royaux de Berlin publie un catalogue des moulages destinés à la vente : *Verzeichniss der in der Formerei der Königl. Mus. Kauflischen Gypsabgüsse.*

les monuments dont il a été question dans les leçons précédentes, et leur fait un commentaire sur le style, sur la technique des œuvres reproduites par le moulage. Le musée est d'ailleurs ouvert à toute heure pour les étudiants en philologie, qui peuvent le fréquenter sous la surveillance d'un gardien. C'est en même temps une sorte de laboratoire pour le professeur, qui peut y trouver des ressources pour ses études personnelles : M. Conze a publié ses *Beiträge zur Geschichte der Griechischen Plastik* d'après les moulages de l'Université de Halle.

Il est assez rare que les musées occupent des locaux spécialement construits et aménagés pour cette destination : on a dû le plus souvent pourvoir aux exigences les plus pressantes, et se contenter de bâtiments provisoires ; mais il est facile de prévoir que, de ce côté, il y aura de sérieux progrès. Dans quelques années, certains musées académiques ne laisseront rien à désirer. A Halle, en particulier, l'administration académique va faire construire, tout près de l'Université, un corps de bâtiment destiné aux collections archéologiques, et qui s'élèvera sur l'emplacement de deux ou trois maisons voisines du square de l'Université ; le rez-de-chaussée et le premier étage seront occupés par les moulages, tandis que l'étage supérieur sera réservé aux photographies, aux estampes et même aux copies de peintures pompéiennes, dont la collection académique de Halle possède déjà quelques spécimens. A en juger par l'installation toute récente de la Bibliothèque universitaire et de la Faculté de médecine, où rien n'a été épargné, on peut croire que les moulages seront bien logés. Pour le moment, ils occupent cinq salles assez obscures dans une maison de pauvre apparence, où était établie l'ancienne Bibliothèque universitaire ; malgré cette installation défectueuse, M. le professeur Heydemann s'est efforcé de disposer les plâtres méthodiquement, et, telle qu'elle est, cette collection serait une véritable richesse pour plus d'une Faculté de province, en France.

Le Musée des plâtres de Munich, fondé par M. H. Brunn, m'a paru au contraire répondre à toutes les nécessités de l'enseignement archéologique ; il pourrait servir de modèle pour la disposition matérielle, pour l'ordre et la méthode qui ont présidé au classement des moulages. Il est établi dans un des corps de bâtiments qui entourent le Jardin-Royal (*Hofgarten*), du côté opposé au Palais-Royal ; on y arrive par les arcades décorées de peintures à fresque qui bordent le Hofgarten. Bien que ce musée ait tout le caractère d'une collection universitaire, il est ouvert au public plusieurs fois par semaine, et les visiteurs trouvent dans une

courte notice le catalogue des monuments (1). Il se compose d'une série de dix salles, aménagées fort simplement, où les plâtres posés sur des socles ou fixés aux murs se détachent sur une teinte uniforme; classés par ordre chronologique, ils offrent dans une suite continue les types les plus frappants des diverses époques de la plastique grecque, depuis les origines jusqu'à la période gréco-romaine.

Voici dans quel ordre le salles se succédent :

I. Salle des primitifs, caractérisés par les marbres d'Assos et les statues des Branchides;

II. Salle des archaïques, avec les métopes de Sélinonte, la série des statues d'Apollon de style archaïque, et les plus anciennes stèles funéraires;

III. Salle d'Olympie, avec les œuvres de la dernière époque archaïque, comme le groupe des Tyrannicides du Musée de Naples;

IV. Salle du Parthénon;

V. Salle des bas-reliefs de l'école attique des ve et ive siècles;

VI. Salle de Polyclète;

VII. Salle de l'école de Scopas, avec la Victoire de Samothrace et les sculptures du Monument des Néréides de Xanthos;

VIII. Salle de Praxitèle et de Lysippe;

IX. Salle de la Vénus de Milo, avec les bas-reliefs du théâtre de Dionysos;

X. Salle des sculptures de Pergame et de la dernière école attique.

Le musée ne compte que 303 numéros; mais le nombre importe moins que le choix : des exemples bien choisis laissent dans l'esprit de l'étudiant des idées nettes, et suffisent à lui montrer la succession des styles. Au reste, M. Brunn a su fort ingénieusement suppléer au petit nombre des moulages; pour faciliter les comparaisons entre un monument et d'autres de même style qui manquent à la collection, il a placé près des moulages des photographies ou des planches gravées. Ainsi, près du Diadumenos Farnèse, on trouve la photographie de la statue de Vaison et de la stèle de Ti. Octavius Diadumenus; près de l'Amazone de Berlin, celle du Braccio-Nuovo, et près du Doryphore de Naples, ceux de Florence et du Vatican. Grâce à cette disposition, l'étudiant retrouve au musée la méthode de rapprochements qu'il a apprise à l'Université; les notions recueillies au cours du professeur ne

(1) *Kurzes Verzeichniss des Museums von Gypsabgüssen Klassischer Bildwerke in München.*

restent pas à l'état d'idées vagues, faute d'un commentaire précieux que toute l'érudition possible ne saurait remplacer : celui qui naît, dans l'esprit de l'élève, de la vue des monuments eux-mêmes.

Telles sont les observations que j'ai pu recueillir. Il ne m'appartient pas de juger d'une façon générale un enseignement que je n'ai pu voir fonctionner; tout au moins ai-je emporté de ce voyage la conviction que, sur un point, l'exemple de l'Allemagne pourrait être utilement suivi en France. Au point de vue des collections archéologiques destinées à l'enseignement universitaire, on ne saurait nier que ce pays ait sur le nôtre une singulière avance. Il est naturel que le progrès se réalise peu à peu, et il convient de se rappeler que nos chaires magistrales et nos conférences d'antiquités sont de création récente (1); mais la place faite à cet ordre d'études dans notre enseignement supérieur et dans les programmes d'examens permet d'espérer de nouveaux progrès (2). Le plus pressant et le plus important de ces progrès serait l'organisation d'un matériel. On a peine à croire qu'une telle mesure puisse rencontrer des obstacles insurmontables. Grâce au concours des municipalités, l'enseignement supérieur va recevoir, dans plusieurs grandes villes de France, une installation qui répondra largement aux nécessités des différents services ; la question de local serait facilement résolue. Quant aux moulages, les ateliers du Louvre offrent des ressources précieuses, et les ateliers de l'École des Beaux-Arts, qu'une mesure récente a transportés au Trocadéro, seraient la source naturelle de ces collections universitaires. Il suffirait d'une dotation régulière pour en assurer l'entretien, et nos Facultés des lettres posséderaient ainsi une galerie d'étude, dont les étudiants ne seraient sans doute pas seuls à connaître et à apprécier l'utilité.....

Max. COLLIGNON,
Professeur d'antiquités grecques et latines
à la Faculté des Lettres de Bordeaux.

Extrait d'un rapport adressé à M. le Ministre de l'Instruction publique et des cultes.)

1) En 1875, alors qu'aucune chaire de cette nature n'existait dans les Facultés, M. A. Dumont écrivait à propos des moulages du Musée du Louvre : «... (L'archéologie) n'a jamais été en France que le privilège de quelques savants d'élite; elle n'a eu jusqu'ici aucune place dans nos programmes. S'il en eût été autrement, nous n'aurions pu échapper à la nécessité de mettre en ordre les plâtres qui représentent les différentes époques de la plastique. » *Les Moulages du Musée du Louvre*, in *Gazette des Beaux-Arts*, 1875, t. XI.

(2) C'est pour moi un devoir de reconnaissance de rappeler que, sous l'administration de M. Du Mesnil, la Faculté des lettres de Bordeaux a acquis les premiers éléments d'une collection de moulages.

NOTE POUVANT SERVIR

A

L'ORGANISATION DE LA BIBLIOTHÈQUE

DE

LA NOUVELLE SORBONNE[1]

Ce que sont les laboratoires de chimie, de physique, de zoologie, etc., les collections d'anatomie, de géologie, etc., pour ceux qui étudient les sciences physiques et naturelles, la Bibliothèque l'est pour les mathématiciens, les philosophes et les littérateurs, pour les historiens et les philologues. Ces derniers, surtout (historiens et philologues), forcés, par la nature même de leurs études, à manier un fort grand nombre de livres, se trouvent, s'ils sont privés d'une bonne bibliothèque spéciale et de facile usage, comme un chimiste chargé de faire une analyse sans une boîte à réactifs. Il n'y a plus de philologie ni d'histoire possible sans l'outillage *ad hoc*.

Il est bon que toutes les sciences qui font ou qui devraient faire l'objet d'un enseignement régulier à la Sorbonne soient représentées dans la Bibliothèque par les principaux ouvrages relatifs à ces sciences. Mais si l'organisation et l'installation de la Bibliothèque étaient dirigées particulièrement en vue des sciences philologiques et historiques, rien ne serait plus légitime. La plupart de ces sciences n'ont encore, à l'heure présente, à Paris, aucun *laboratoire* convenablement monté. La future Bibliothèque de la nouvelle Sorbonne semble toute désignée pour leur servir de grand laboratoire commun. L'application générale des principes qui rendront la Bibliothèque d'un usage commode pour les historiens et pour les philologues, décuplera en même temps son uti-

(1) Cette note avait été préparée par la *Section des Lettres* du groupe de Paris et pour la Revue, par notre regretté confrère Charles Graux. Il n'y avait pas mis la dernière main. Nous la publions pourtant telle qu'il l'a écrite. La Section des Lettres en a écouté la lecture avec une vive sympathie et un grand intérêt.

lité pour les chercheurs dans tous les autres ordres de science. En prenant à cœur les intérêts de ceux-là, on produira donc l'avantage de tous.

Magasin. — Construire un grand magasin à livres, tout en hauteur, prenant le jour d'en haut, à cloisons horizontales en fer à claires-voies. Le copier sur celui qui a été nouvellement bâti à la Bibliothèque nationale et dont l'installation matérielle est reconnue de toutes parts comme excellente. Il faut en calculer les dimensions sur un nombre de livres bien plus considérable que ceux qui sont logés dans la « Bibliothèque de l'Université » actuelle. Cette bibliothèque renferme approximativement 130 et quelques mille volumes. Ce chiffre, peu élevé, devra, pour bien faire, croître beaucoup et rapidement. Les séries les mieux garnies aujourd'hui à la Sorbonne, telles que la philologie classique, l'archéologie, présentent encore de graves lacunes. D'autres, comme l'histoire du moyen âge ou moderne, les sciences proprement dites, sont presques vides. Il y aura des sacrifices à faire pour rendre la Bibliothèque digne du titre de « Bibliothèque des Facultés de théologie, des sciences et des lettres ».

Catalogues. — Il faudra réserver la place de deux bons catalogues en fiches, non point en fiches *libres* et placées dans des tiroirs superposés comme à la Bibliothèque nationale, où ces catalogues ne sont pas mis à la disposition du public; on conservera le système déjà actuellement en vigueur à la « Bibliothèque de l'Université », des fiches assujetties dans le pied par une tringle qui les traverse, ce qui ne permet pas à d'autres qu'aux personnes munies des clefs, de retirer aucune fiche de son lieu. De plus, ces catalogues de fiches ne doivent s'étaler que *sur un seul étage* (le contraire du système à tiroirs superposés). De tels catalogues occupent beaucoup d'espace. L'un de ces catalogues, selon l'ordre alphabétique des auteurs, existe déjà, du moins pour les lettres E-Z; il est seulement un peu trop comprimé. L'autre, par ordre de matières, est à créer. Il serait beaucoup plus considérable que l'autre. Un catalogue par ordre de matières, intelligemment confectionné, contient, au besoin, quatre ou six fiches pour un seul et même ouvrage, lorsque cet ouvrage est susceptible de rentrer dans quatre ou six classes distinctes.

Un vaste magasin plein de livres, sans ce *double* catalogue, ne rend guère de services. Ces catalogues devraient être librement consultés par le public universitaire.

Salle de recherches et de travail. — Si le moindre dictionnaire doit être l'objet d'une demande adressée à un employé de la Bibliothèque, trois employés seront constamment sur les dents pour servir vingt personnes, et en les faisant toujours attendre. Le travail scientifique est à peu près impossible dans d'aussi détestables conditions ; et il faudrait un personnel immense pour venir — et fort mal — à bout de la besogne. Il est nécessaire de réunir dans une vaste salle de travail, *construite exprès,* tous les livres de recherches, de renseignements et de vérification, qui sont de l'usage le plus ordinaire dans chaque branche d'études. Le public prendrait lui-même et remettrait lui-même en place, sous la surveillance des garçons de salle, ces livres dans les rayons. C'est ce qui a lieu dans la salle de travail du département des imprimés de la Bibliothèque nationale. Seulement à la Bibliothèque nationale, il y a là beaucoup de place perdue, et les livres mis à la disposition des travailleurs sont trop peu nombreux. Il faudrait, à la Sorbonne, ménager la place de 8 à 10,000 volumes de ce genre, sans qu'aucun volume fût placé trop haut pour être atteint par une personne de taille moyenne en élevant la main. Une tringle de fer établie à un demi-pied au-dessus du sol permettrait,— comme cela existe, dans plusieurs bibliothèques récemment construites,— aux personnes plus petites d'atteindre sans peine jusqu'au rayon le plus élevé.

De distance en distance se dresseraient des pupitres debout, le long des rayons, disposés de manière que celui qui consulte un livre ouvert sur ces pupitres regarde vers l'intérieur de la salle.

Cette salle de recherches serait en même temps la principale salle de travail. Tous les livres de la Bibliothèque (sauf peut-être ceux de la réserve) y seraient communiqués aux travailleurs, après avoir été demandés à part sur des bulletins préparés à cet effet. On installerait dans cette salle quelques tables plus larges que les autres pour consulter commodément les ouvrages d'un format exceptionnellement grand.

Il serait installé dans cette salle un petit catologue spécial, en fiches, des 8 ou 10,000 ouvrages qui y seraient placés.

Une telle salle serait le cœur de la Faculté des lettres et de l'École des Hautes Études, section d'histoire et de philologie. C'est autour d'elle que devraient être disposées les salles de conférence. Celles-ci pourraient être considérées comme des annexes de cette salle de travail : les garçons de la bibliothèque y communiqueraient tous les livres, ceux du magasin et de la grande salle, qui seraient demandés par le professeur pour sa conférence.

Pour ne point perdre de place dans la surface des murs de la grande salle de travail, les salles de conférences n'auraient point accès directement sur celle-ci, mais sur un corridor qui l'entourerait. Comme à la Bibliothèque nationale, cette grande salle recevrait le jour d'en haut.

Sauf le cas où ils serviraient dans les conférences, les livres de la salle de travail ne seraient jamais prêtés au dehors de la bibliothèque.

Cette salle de travail serait ouverte au public universitaire de 8 heures du matin à 10 heures du soir, c'est-à-dire tout le temps pendant lequel peuvent être faites des conférences. Mais les livres du magasin et du reste de la Bibliothèque pourraient d'ailleurs n'y être communiqués qu'entre telles heures qu'on jugerait à propos de fixer, par exemple entre 10 heures et 3 heures, puis entre 7 heures et 10 heures du soir, ce qui serait conserver les heures d'ouverture de la Bibliothèque telles qu'elles sont réglées actuellement.

Périodiques et autres suites. — Il est à prévoir que la Bibliothèque de la Sorbonne en viendra au système moderne de classement des bibliothèques, qui consiste à assigner à chaque livre qui entre une place absolument fixe sur les rayons de la Bibliothèque. Actuellement, sous prétexte de rangement méthodique, chaque livre nouveau est intercalé au milieu de la série dans laquelle il rentre par son objet, et il chasse, d'un espace égal à sa propre épaisseur, tous les livres suivants vers la droite ou, quand le mouvement est arrêté par une séparation fixe, au rayon supérieur. Il en résulte que tous les volumes exécutent un voyage perpétuel par toute la bibliothèque. Même des séries entières sont de temps à autre transportées d'une région à l'autre de la bibliothèque pour permettre à une série voisine de recevoir le développement auquel elle se trouve appelée. Jamais, dans ces conditions, bibliothécaire ni garçon ne peut connaître la place exacte des principaux livres et aller les prendre sur le rayon sans tâter. Le système moderne qui classe les volumes, sans distinction de matières, à la suite les uns des autres dans les rayons vides selon l'ordre même de leur entrée fait disparaître cet inconvénient et n'offre lui-même rien de gênant ni de fâcheux du moment qu'il existe un bon catalogue de matières, bien tenu au courant. Mais alors, si l'on ne veut point démembrer les collections en autant de volumes isolés qu'elles ont de tomes, — ce qui serait le comble de l'incommodité pour les recherches savantes, — il devient nécessaire de créer un départe-

ment à part pour loger les périodiques et tous les ouvrages qui sont publiés en plusieurs fois, soit ce qu'on appelle en style de bibliothèque, les *suites;* c'est sur une salle spéciale que devront être dirigées toutes les suites au fur et à mesure de leur entrée. Une fois tous les tomes d'un ouvrage arrivés, le département des suites le reversera dans le magasin général. Même opération quand un périodique ou une collection de quelque genre que ce soit vient à s'éteindre.

Dans une bibliothèque comme celle de la Sorbonne, qui reçoit déjà aujourd'hui, — pour laisser de côté les autres suites, — plus de quatre cents périodiques, la « salle des suites » devra mesurer un nombre assez considérable de mètres carrés de surface verticale rayonnée.

Un employé spécial devrait être attaché à ce service, sans contredit le plus pénible et celui qui demande le plus de soin de tous les services de la Bibliothèque.

Salle d'exposition des livres nouvellement entrés. — Les savants tiennent beaucoup de nos jours à être au courant de tout ce qui paraît : non sans raison. En conséquence, adopter le système suivant pour la Bibliothèque de la Sorbonne :

Tout livre, soit acquis, soit reçu comme don, qui entre à la Bibliothèque resterait exposé, — aussitôt après avoir été inscrit sur le registre d'entrée, puis revêtu de sa marque de classification, — pendant un temps plus ou moins long (par exemple 15 jours ou un mois), dans une salle agencée exprès pour cela et en même temps pour la lecture des livraisons nouvelles des périodiques, — ce dont on va parler ensuite. A la Bibliothèque nationale, on fait ce qu'on peut : on publie mensuellement le bulletin des nouvelles acquisitions. Mais voir et tenir les livres eux-mêmes est bien plus instructif d'une part, et agit bien plus fortement de l'autre sur la mémoire que d'en lire simplement les titres dans une liste bibliographique. Sans doute ce système d'exposition de tous les livres nouvellement entrés ne serait pas praticable à la Bibliothèque nationale, à cause du nombre prodigieux de volumes qui y affluent ; mais il serait appliqué sans la moindre difficulté et sans inconvénient dans une bibliothèque aux accroissements modérés et composée de livres choisis, comme la Bibliothèque de la Sorbonne.

Dans cette même salle, la dernière livraison des revues à longue période, et les 2, 3 ou 6 derniers numéros des périodiques mensuels, de quinzaine ou hebdomadaires, seraient également mis, — au besoin dans des cartons, comme cela se fait, — à la disposition

du public universitaire. Ce ne serait d'ailleurs là rien de neuf : il suffirait de généraliser la pratique qui est organisée et fonctionne régulièrement depuis plus de dix ans, — pour un nombre un peu trop restreint de périodiques, — à la section d'histoire et de philologie de l'École des Hautes Études.

Les heures d'ouverture de cette salle d'exposition des *entrées nouvelles* (livres et numéros de périodiques) pourraient être les mêmes que celles de la Bibliothèque entière (10 h.-3 h. et 7 h.-10 h.). Rien ne serait plus apprécié de tous les professeurs et des élèves déjà avancés dans leurs études que cette installation, grâce à laquelle il serait si facile à chacun de se tenir au courant et des principales publications nouvelles l'intéressant et des accroissements de la commune Bibliothèque.

Administration et ses dépendances. — C'est autour du cabinet de l'administrateur qu'il conviendrait de grouper les différents services :

1° De la comptabilité;
2° Des acquisitions;
3° Du classement;
4° De la reliure;
5° Du prêt des livres.

Les trois premiers de ces services devront se trouver installés en même temps le plus possible à proximité des grands catalogues en fiches.

Si à chacun de ces cinq services était affecté une petite salle à part, ils n'en fonctionneraient que mieux sans se gêner les uns les autres.

Le classement et les acquisitions doivent être contigus. Ils ont besoin d'une petite bibliothèque, à eux spécialement appartenant, de livres de bibliographie et de dictionnaires. Il y faut des tables telles qu'on puisse ouvrir simultanément dessus plusieurs grands ouvrages.

Par le service de la reliure, j'entends une salle où seraient déposés les livres destinés à partir pour la reliure et où seraient tenus les registres de cette comptabilité particulière. Si d'ailleurs on pouvait ménager la place d'un petit atelier de reliure, il est clair que la Bibliothèque tirerait toute sorte d'avantage de cette organisation qui permettrait de ne pas envoyer au dehors les livres pour les faire relier.

Déjà maintenant la « Bibliothèque de l'Université » favorise singulièrement les études d'érudition par le prêt des livres à l'ex-

térieur. Cette institution du prêt pourra recevoir un développement plus considérable que celui qu'elle a atteint jusqu'ici ; elle devra être réglementée sévèrement et régularisée. Une bibliothèque d'université allemande, qui n'est ouverte que deux ou trois heures par jour, prête presque tout sans distinction ; elle n'est ouverte pour ainsi dire qu'en vue du prêt. Notre future Bibliothèque de la Sorbonne doit avoir un tout autre caractère. Ce sera surtout un lieu commode pour travailler, organisé en vue des recherches et des études sur place : quatorze heures d'ouverture par jour de la grande salle de travail et de recherches, et dans ces quatorze heures huit, — en deux fois, — d'ouverture de la Bibliothèque entière. Il est juste, dans de telles conditions, de ne pas priver le nombreux public qui vient travailler sur place, de livres qu'il est en droit de trouver toujours à la Bibliothèque, et cela pour la commodité particulière d'une seule personne, qui souvent ne rend pas les livres empruntés, d'un ou de deux mois, par pure insouciance. Je voudrais qu'aucun des livres de la grande salle de recherches ne sortît jamais de la Sorbonne sous aucun prétexte ; que les volumes des périodiques, où chaque tome contient cent articles et n'est jamais emprunté que pour un seul de ces articles, ordinairement court, fussent, — sauf des cas tout à fait exceptionnels, — consultés à la Bibliothèque même ; que le prêt de tout ouvrage du magasin ne se trouvant pas au moins en double exemplaire à la Bibliothèque, pût être refusé quand l'administration jugera que son absence peut, en obligeant une seule personne, causer le détriment de plusieurs. Il y a là de délicates questions de convenance et d'appréciation qui devront être examinées à part et qui pourront donner lieu à un règlement du prêt qui soit spécialement rédigé en vue de la Bibliothèque de la Sorbonne.

Bien organisée, la Bibliothèque de la Sorbonne doit pouvoir fonctionner d'une manière satisfaisante sans qu'il soit besoin d'un fort nombreux personnel. Pour la nouvelle installation, les garçons actuellement attachés à l'établissement ne suffiront pas : il y aura sans doute lieu d'en doubler ou tripler le nombre. Mais de nouveaux emplois de conservateurs, bibliothécaires et sous-bibliothécaires ne seraient point à créer. Il suffirait qu'il fût entendu que ce seront à l'avenir tous emplois de *service actif*, et qu'on demandât aux titulaires, en échange de traitements convenables, une grande partie de leur temps et une certaine compétence.

Charles GRAUX.

LES

THÈSES DE LA SORBONNE

LE PUBLIC

ET

LES HOMMES DE LETTRES EN ANGLETERRE

AU DIX-HUITIÈME SIÈCLE (1)

C'est pour moi un très grand plaisir de signaler aux lecteurs de la *Revue* l'ouvrage considérable de M. Beljame. Parmi les thèses qui ont été présentées à la Faculté des lettres de Paris dans ces dernières années, c'est assurément une des plus instructives et des plus distinguées. Je ne sais ce qu'il convient de louer davantage dans cette étude, la sûreté de l'érudition, la patience des recherches récompensée par les plus heureuses trouvailles, ou le goût, la mesure, le discernement délicat, qui font de cet ouvrage savant, rempli de citations et de documents, une lecture agréable, d'un intérêt soutenu et d'une piquante saveur.

La seule critique que je sois tenté de faire à M. Beljame a pour objet la composition, le plan de son livre ; elle s'adresse, d'ailleurs, plutôt au sujet qu'à l'auteur. Celui-ci énumère lui-même en ces termes les questions auxquelles il s'est proposé de répondre : « Comment le public (c'est-à-dire l'ensemble des gens éclairés qui s'intéressent aux diverses productions de la littérature, qui lisent et qui achètent les livres) comment le public s'est-il formé en Angleterre ? Par quels degrés, par quelle marche s'est-il constitué ? Quelle a été dans sa formation la part d'action des évènements, quelle a été la part des hommes ? — Et, en même temps, quelle influence son développement a-t-il exercée sur les écrivains ? Quel effet son existence a-t-elle eu sur leur situation dans la société ? » et il ajoute à la fin

(1) Thèse présentée à la Faculté des Lettres de Paris, par ALEXANDRE BELJAME.

de son introduction : « Notre champ d'étude embrasse, sous des aspects différents, presque un siècle entier de l'histoire de la société et des lettres anglaises. » Eh bien, c'est dans ce double champ d'étude qu'était l'écueil du sujet. M. Beljame ne voulait ni écrire une histoire de la société anglaise au XVIII[e] siècle, ni faire le tableau de la littérature de cette époque ; il se proposait de montrer simplement les rapports de l'une avec l'autre. Or, il dépasse en bien des pages le cadre qu'il s'était tracé : tantôt, ce sont les mœurs anglaises sous la Restauration qui l'invitent à une amusante digression ; tantôt ce sont les passions politiques et religieuses qu'il nous montre aux prises; tantôt (et c'est le cas le plus fréquent) une œuvre littéraire l'attire, il en fait une analyse délicate; il oublie un instant le public du XVIII[e] siècle, il se substitue à lui et fait œuvre de critique. Aussi le lecteur pédant et timoré se trouve-t-il parfois dans une pénible alternative : au nom des principes et de l'ordonnance rigoureuse, il est tenté de retrancher des développements qui sont parmi les meilleurs de l'ouvrage ; ou bien, s'il consent à les garder, que devient sa règle sévère? Je l'engage à ne pas chicaner son instruction et son plaisir, à accepter tous les suppléments que l'auteur nous offre d'une main libérale et à ne pas lui en vouloir de nous donner plus qu'il ne nous a promis. Pour montrer à M. Beljame que c'est bien là mon sentiment et que ses digressions littéraires m'ont paru excellentes, je lui demanderai même pourquoi il ne nous en a pas donné un plus grand nombre; j'aurais aimé le voir s'espacer sur Pope et ses poèmes comme il l'avait fait sur Dryden et sur Addison.

Ce sont, en effet, les trois grands noms qui dominent tout l'ouvrage et autour desquels se groupent tous les hommes de lettres de l'époque. Dans un premier chapitre, M. Beljame étudie la société, les mœurs et le théâtre sous Charles II; il fait un triste tableau du sort des écrivains sous la Restauration, « fêtés et flattés le jour où ils amusent, dédaignés et oubliés le lendemain ». Ni argent, ni honneur, voilà en deux mots leur situation. Le vrai public n'existe pas encore; la coterie des gens de cour est l'autorité à laquelle sont forcés de se soumettre tous les écrivains, même ceux dont le talent est proche du génie, comme Dryden. Cependant les passions politiques et religieuses se réveillent vers la fin du règne de Charles II, elles augmentent de violence sous Jacques II; les hommes de lettres mettent leur talent au service de ces passions; sans convictions personnelles, ils sont courtisans en politique comme ils ont été courtisans en littérature; aussi leur situation morale ne s'améliore pas; quant à leur fortune, le profit

que leur rapportent leurs pamphlets et leurs satires est médiocre, même pour les poètes amis de la cour : Jacques II était chiche de son argent, et Charles II le prodiguait à trop d'autres plaisirs pour pouvoir payer les lettres qu'il aimait. Tout le second chapitre est consacré à cette littérature politique de la Restauration, et surtout aux pamphlets éloquents et passionnés de Dryden, *Absalon et Achitophel, Mac-Flecknoe, Religio Laici, la Biche et la Panthère.*

Avec la Révolution de 1688, des temps meilleurs s'annoncent pour les écrivains. La nécessité d'avoir avec soi l'opinion publique engage whigs et tories à faire des avances à ceux qui la gouvernent par le talent, à les combler de prévenances et de places. Avec la fortune, les hommes de lettres obtiennent la considération ; respectés davantage par les autres, ils s'efforcent de mériter cette bonne opinion en se respectant eux-mêmes. Aussi joignent-ils bientôt à l'autorité que donne la supériorité de l'esprit celle qu'assure le caractère.

A la tête des écrivains qui, par leur caractère, leur situation et leur talent, exercent, à ce moment, une légitime et salutaire influence sur l'esprit et sur les mœurs de la nation anglaise, se place Joseph Addison. Son rôle et son œuvre ont déjà été étudiés chez nous, notamment par MM. Taine et Mézières ; le chapitre que M. Beljame lui a consacré achève d'animer à nos yeux la physionomie de cet aimable moraliste, sérieux et enjoué, sage sans pédantisme, insinuant avec douceur des maximes graves, raillant ses contemporains avec tant de bonne humeur et les reprenant avec une si persuasive éloquence qu'il les touche et les gagne sans les blesser. — La réforme des mœurs anglaises au XVIII[e] siècle est, en grande partie, l'œuvre d'une simple revue, du *Spectateur* d'Addison. Il s'agissait de ramener à la vertu les esprits et les cœurs corrompus par les immoralités et les folies de la Restauration ; mais il s'agissait d'éviter en même temps les exagérations des puritains qui avaient rendu possibles, par une violente et naturelle réaction, les désordres et la licence de l'âge précédent. Personne ne comprit comme Addison « que c'était le long divorce entre la gaieté et la vertu qui avait produit en Angleterre cette profonde perturbation morale dont elle essayait seulement de sortir, et que si l'on voulait voir la maladie guérir sans danger de rechute, et l'organisme ébranlé retrouver définitivement son équilibre, il était indispensable de rétablir l'accord entre ces deux éléments nécessaires qui, forcés par les lois de la vie de subsister à côté l'un de l'autre, n'avaient fait encore que se combattre et se nuire réciproquement. »

Cette étude sur la réforme originale d'Addison est la partie la

plus remarquable du livre de M. Beljame, celle, du moins, où le talent de l'auteur se déploie avec le plus d'aisance. Il y a des chapitres plus neufs, plus abondants en détails inédits, plus riches en citations puisées dans les manuscrits du *British Museum;* mais par la sûreté de développement à la fois très ample et très sobre, par la délicatesse des analyses, par l'heureuse concordance de ton entre le critique et son sujet, les pages sur Addison me paraissent tout à fait supérieures. Quoique le mérite très grand de ces pages se marque plutôt dans l'ensemble du développement, dans la suite et la continuité des idées et du style, je détache pourtant un morceau qui contient un portrait vivant et fin de l'auteur du *Spectateur,* et où les qualités que je loue dans le critique se montrent dans tout leur jour :

Il n'a garde de se poser en réformateur. Jusqu'à lui les défenseurs de la morale n'avaient guère été, les laïques comme les autres, que des prédicateurs moroses et monotones fulminant contre les pécheurs, leur traçant un sombre tableau de leurs vices et de leurs impuretés, et les menaçant, s'ils ne se corrigeaient, de la colère du ciel. Addison n'est pas de cette école âpre et maussade. Il ne monte pas en chaire, il ne prêche pas. Nul n'est moins que lui sermonneur et pédagogue. Il ne fait pas la leçon aux gens. Il se contente de leur montrer le bien et de le leur faire aimer

Représentez-vous un homme du monde, poli sans recherche, grave sans raideur, instruit sans pédantisme, aimant et goûtant les plaisirs de l'esprit, avec cela chrétien, chrétien convaincu, mais ni rigide, ni bigot, ni intolérant, et de sa religion pratiquant surtout la charité ; figurez-vous cet homme causant dans une société de gens distingués et cultivés, et leur communiquant, selon les hasards de la conversation, ses idées sur toutes les questions que peut agiter une réunion pareille, sur la littérature, sur les amusements et les mœurs du jour, quelquefois sur des questions plus hautes, touchant aux grands intérêts de cette vie ou de l'autre ; dans ces causeries variées de sujets et de ton, il est aimable, spirituel, intéressant toujours, souvent élevé, mais jamais il ne prend le langage dogmatique et sentencieux ; il se garde discrètement des longs développements monotones sur le même thème, car il est à ses yeux de mauvais goût et de mauvaise politique d'ennuyer ses auditeurs ; ennemi de toute exagération, il n'emploie ni les grandes phrases, ni les grands gestes ; il loue plus volontiers qu'il ne blâme, il ne se laisse pas aller aux paroles blessantes, auxquelles son savoir-vivre répugne autant que sa religion ; il indique son blâme par un mot grave et calme, plus souvent par une intonation ironique, par un clignement de l'œil, par un plissement de la lèvre. Jamais sa conversation n'a le caractère apprêté et raide d'un enseignement, et cependant elle instruit, et l'on n'aura pas vécu dans le commerce de son esprit sans en retirer, en même temps que le plaisir le plus délicat, le plus sérieux profit intellectuel et moral. Tels sont les *Essais* d'Addison : ce sont les causeries attrayantes d'un homme du monde chez qui l'esprit est élevé par le savoir et la raison et tempéré par la bonté.

Ce qui en fait la grâce toute spéciale, c'est qu'Addison n'a pas à faire effort pour y prendre ce ton affable et bienveillant qui les rendit si efficaces. On sent en les lisant qu'on n'a pas en face de soi un homme qui s'étudie, arrange sa pensée et surveille son langage. L'homme et l'écrivain chez lui ne font pas deux. Tel il est dans son journal, tel il était dans le commerce de la vie. La droiture s'alliait naturellement chez lui à la bonté et à la politesse... C'était une influence toute faite de sympathie communicative ; il y avait autour de lui comme une atmosphère de charme et de séduction : quiconque l'approchait était entraîné.

Grâce au *Spectateur*, grâce aux autres revues que son succès fait naître en abondance, le public anglais est fondé, et le principal problème, que M. Beljame s'était proposé de traiter, est résolu. Mais l'indépendance des écrivains n'est pas encore assurée ; la protection qu'on leur accorde est fondée sur la politique, et, par conséquent, variable et précaire. Détacher les lettres de la politique, les affranchir en même temps du patronage de la cour et de la noblesse, s'appuyer sur les libraires et les éditeurs, et tirer ainsi de ses ouvrages un profit légitime qui ne demande aucun sacrifice ni à la dignité ni à l'indépendance de l'homme, ce fut l'œuvre de Pope, que M. Beljame appelle « le premier homme de lettres anglais ».L'étude de son caractère et de son rôle remplit le dernier chapitre du livre.

Cette rapide analyse ne donne qu'une faible idée de tout ce que M. Beljame a amassé de documents, de détails nouveaux et de citations originales, empruntés aux sources les plus rares et les moins accessibles, et, ce qui vaut encore mieux, de tout ce qu'il a *digéré*. En effet, comme je l'ai dit, la mise en œuvre des matériaux est à la hauteur du travail qu'il lui a fallu pour les recueillir. C'est le modèle d'une étude solide et substantielle, et pourtant agréable et aisée. Aussi je m'associe, en terminant, à l'éloge que lui a décerné, en Sorbonne, l'un des juges les plus autorisés de M. Beljame : « C'est un ouvrage qui fait honneur à l'érudition et aux lettres françaises. » Cette formule un peu ambitieuse, souvent appliquée à des travaux qui ne la méritent guère, est ici l'expression même de la vérité, Je ne saurais en trouver de plus juste à la fois ni de plus flatteuse.

Ernest **LICHTENBERGER**.

REVUE RÉTROSPECTIVE

DES OUVRAGES DE L'ENSEIGNEMENT

DE L'INSTRUCTION DE MONSEIGNEUR LE DAUPHIN

FILS DE LOUIS XIV

AU PAPE INNOCENT XI

Lettre adressée en latin par Bossuet, *le* 8 *mars* 1679, *et publiée pour la première fois, avec la traduction en regard, en* 1709, par l'abbé Bossuet, en tête de la *Politique tirée de l'Écriture Sainte.*

Nous avons souvent ouï dire au roi, Très Saint Père, que monseigneur le Dauphin, étant le seul enfant qu'il eût, le seul appui d'une si auguste famille et la seule espérance d'un si grand royaume, lui devait être bien cher; mais qu'avec toute sa tendresse il ne lui souhaitait la vie que pour faire des actions dignes de ses ancêtres et de la place qu'il devait remplir, et qu'enfin il aimerait mieux ne l'avoir pas que de le voir fainéant et sans vertu.

C'est pourquoi, dès que Dieu lui eut donné ce prince, pour ne le pas abandonner à la mollesse, où tombe comme nécessairement un enfant qui n'entend parler que de jeux, et qu'on laisse trop longtemps languir parmi les caresses des femmes et les amusements du premier âge, il résolut de le former de bonne heure au travail et à la vertu. Il voulut que dès sa plus tendre jeunesse, et pour ainsi dire dès le berceau, il apprît premièrement la crainte de Dieu, qui est l'appui de la vie humaine, et qui assure aux rois mêmes leur puissance et leur majesté, et ensuite toutes les sciences convenables à un si grand prince, c'est-à-dire celles qui peuvent servir au gouvernement, et à maintenir un royaume; et même celles qui peuvent, de quelque manière que ce soit, perfectionner l'esprit, donner de la politesse, attirer à un prince l'estime des hommes savants : en sorte que monseigneur le Dauphin pût servir d'exemple pour les mœurs, de modèle à la jeunesse, de protecteur aux gens d'esprit, et en un mot se montrer digne fils d'un si grand roi.

La loi qu'il imposa aux études de ce prince, fut de ne lui laisser passer aucun jour sans étudier. Il jugea qu'il y a bien de la différence entre demeurer tout le jour sans travailler et prendre quelque divertissement pour relâcher l'esprit. Il faut qu'un enfant joue et qu'il se réjouisse, cela l'excite; mais il ne faut pas l'abandonner de sorte au jeu et au plaisir, qu'on ne le rappelle chaque jour à des choses plus sérieuses, dont l'étude serait languissante si elle était trop interrompue. Comme toute la vie des princes est occupée, et qu'aucun de leurs jours n'est exempt de grands soins, il est bon de les exercer dès l'enfance à ce qu'il y a de plus sérieux,

et de les y faire appliquer chaque jour pendant quelques heures, afin que leur esprit soit déjà rompu au travail, et tout accoutumé aux choses graves, lorsqu'on les met dans les affaires. Cela même fait une partie de cette douceur, qui sert tant à former les jeunes esprits ; car la force de la coutume est douce, et l'on n'a plus besoin d'être averti de son devoir depuis qu'elle commence à nous en avertir d'elle-même.

Ces raisons portèrent le roi à destiner chaque jour certaines heures à l'étude, qu'il crut devoir être entremêlées de choses divertissantes, afin de tenir l'esprit de ce prince dans une agréable disposition, et de ne lui point faire paraître l'étude sous un visage hideux et triste qui le rebutât. En quoi, certes, il ne s'est pas trompé : car, en suivant cette méthode, il est arrivé que le prince, averti par la seule coutume, retournait gaiement et comme en se jouant à ses exercices ordinaires, qui ne lui étaient en effet qu'un nouveau divertissement, pour peu qu'il y voulût appliquer son esprit.

Mais le principal de cette institution fut sans doute d'avoir donné pour gouverneur, à ce jeune prince, M. le duc de Montausier, illustre dans la guerre et dans les lettres, mais plus illustre encore par sa piété, et tel, en un mot, qu'il semblait né pour élever le fils d'un héros. Depuis ce temps, le prince a toujours été sous ses yeux, et comme dans ses mains ; il n'a cessé de travailler à le former. toujours veillant à l'entour de lui, pour éloigner ceux qui eussent pu corrompre son innocence, ou par de mauvais exemples, ou même par des discours licencieux. Il l'exhortait sans relâche à toutes les vertus, principalement à la piété : il lui en donnait en lui-même un parfait modèle, pressant et poursuivant son ouvrage avec une attention et une constance invincibles; et en un mot, il n'oubliait rien de ce qui pouvait servir à donner au prince toute la force de corps et d'esprit dont il a besoin. Nous tenons à gloire d'avoir toujours été parfaitement d'accord avec un homme si excellent en toute chose, que, même en ce qui regarde les lettres, il nous a non seulement aidé à exécuter nos desseins, mais il nous en a inspiré que nous avons suivis avec succès.

L'étude de chaque jour commençait, soir et matin, par les choses saintes, et le prince, qui demeurait découvert pendant que durait cette leçon, les écoutait avec beaucoup de respect.

Lorsque nous expliquions le Catéchisme, qu'il savait par cœur, nous l'avertissions souvent qu'outre les obligations communes de la vie chrétienne, il y en avait de particulières pour chaque profession, et que les princes, comme les autres, avaient de certains devoirs propres auxquels ils ne pouvaient manquer sans commettre de grandes fautes. Nous nous contentions alors de lui en montrer les plus essentiels selon sa portée, et nous réservions à un âge plus mûr ce qui nous semblait ou trop profond ou trop difficile pour un enfant.

Mais dès lors, à force de répéter, nous fîmes que ces trois mots : piété, bonté, justice, demeurèrent dans sa mémoire avec toute la liaison qui est entre eux. Et pour lui faire voir que toute la vie chrétienne, et tous les devoirs des rois étaient contenus dans ces trois mots, nous disions que celui qui était pieux envers Dieu, était bon aussi envers les hommes, que Dieu a créés à son image, et qu'il regarde comme ses enfants; ensuite nous remarquions, que qui voulait du bien à tout le monde, rendait à chacun ce qui lui appartenait, empêchait les méchants d'opprimer les gens de bien, punissait les mauvaises actions, réprimait les violences,

pour entretenir la tranquillité publique. D'où nous tirions cette conséquence, qu'un bon prince était pieux, bienfaisant envers tous par son inclination, et jamais fâcheux à personne, s'il n'y était contraint par le crime et par la rébellion.

C'est à ces principes que nous avons rapporté tous les préceptes que nous lui avons donnés depuis plus amplement : il a vu que tout venait de cette source, que tout aboutissait là, et que ses études n'avaient point d'autre objet que de le rendre capable de s'acquitter aisément de tous ses devoirs.

Il savait dès lors toutes les histoires de l'ancien et du nouveau Testament : il les récitait souvent ; nous lui faisions remarquer les grâces que Dieu avait faites aux princes pieux, et combien ses jugements avaient été terribles contre les impies, ou contre ceux qui avaient été rebelles à ses ordres.

Étant un peu plus avancé en âge, il a lu l'Évangile, les Actes des Apôtres et les commencements de l'Église. Il y apprenait à aimer Jésus-Christ, à l'embrasser dans son enfance, à croître pour ainsi dire avec lui, en obéissant à ses parents, en se rendant agréable à Dieu et aux hommes, et en donnant chaque jour de nouveaux témoignages de sagesse. Après il écoutait ses prédications, il était ravi de ses miracles, il admirait la bonté qui le portait à faire du bien à tout le monde ; il ne le quittait pas mourant, afin d'obtenir la grâce de le suivre ressuscitant, et montant aux cieux. Dans les Actes il apprenait à aimer et à honorer l'Église, humble, patiente, que le monde n'a jamais laissée en repos, éprouvée par les supplices, toujours victorieuse. Il voyait les apôtres la gouvernant selon les ordres de Jésus-Christ, et la formant par leurs exemples plus encore que par leur parole ; saint Pierre y exerçant l'autorité principale et y tenant partout la première place ; les chrétiens soumis aux décrets des apôtres, sans se mettre en peine de rien, dès qu'ils étaient rendus. Enfin nous lui faisions remarquer tout ce qui peut établir la foi, exciter l'espérance et enflammer la charité. La lecture de l'Évangile nous servait aussi à lui inspirer une dévotion particulière pour la sainte Vierge, qu'il voyait s'intéresser pour les hommes, les recommander à son Fils comme leur avocate ; et leur montrer en même temps, que ce n'est qu'en obéissant à Jésus-Christ, qu'on en peut obtenir des grâces. Nous l'exhortions à penser souvent à la merveilleuse récompense qu'elle eut de sa chasteté et de son humilité, par le gage précieux qu'elle reçut du ciel, quand elle devint mère de Dieu, et qu'il se fit une si sainte alliance entre elle et le Père éternel. Nous lui faisions observer en cet endroit combien les mystères de la religion étaient purs, que Jésus-Christ devait être vierge, qu'il ne pouvait être donné qu'à une vierge de devenir sa mère : et qu'il s'ensuivait de là que la chasteté devait être le fondement de la dévotion envers Marie ; puisqu'elle devait à cette vertu toute sa grandeur, et toute sa fécondité.

Que si en lisant l'Évangile il paraissait songer à autre chose, ou n'avoir pas toute l'attention et le respect que mérite cette lecture, nous lui ôtions aussitôt le livre, pour lui marquer qu'il ne le fallait lire qu'avec révérence. Le prince, qui regardait comme un châtiment d'être privé de cette lecture, apprenait à lire saintement le peu qu'il lisait, et à penser beaucoup. Nous lui expliquions clairement et simplement les passages. Nous lui marquions les endroits qui servent à convaincre les héré-

tiques, et ceux qu'ils ont malicieusement détournés de leur véritable sens. Nous l'avertissions souvent, qu'il y a bien des choses en ce livre qui passaient son âge, et beaucoup même qui passaient l'esprit humain; qu'elles y étaient pour abattre l'orgueil des hommes et pour exercer leur foi; qu'il n'était pas permis en chose si haute de croire à son sens, mais qu'il fallait tout expliquer selon la tradition ancienne et les décrets de l'Église; que tous les novateurs se perdaient infailliblement; et que tous ceux qui s'écartaient de cette règle n'avaient qu'une piété fausse et pleine de fard.

Après avoir lu plusieurs fois l'Évangile, nous avons lu les histoires du vieux Testament, et principalement celles des Rois : où nous remarquions que c'est sur les rois que Dieu exerce ses plus terribles vengeances; que plus le faîte des honneurs, où Dieu même les élève en leur donnant la souveraine puissance, est haut, plus leur sujétion devient grande à son égard; et qu'il se plaît à les faire servir d'exemple du peu que peuvent les hommes, quand le secours d'en haut leur manque.

Quant aux Epitres des apôtres, nous en avons choisi les endroits qui servent à former les mœurs chrétiennes. Nous lui avons aussi fait voir, dans les Prophètes, avec quelle autorité et quelle majesté Dieu parle aux rois superbes; comment, d'un souffle, il dissipe les armées, renverse les empires et réduit les vainqueurs au sort des vaincus, en les faisant périr comme eux. Lorsque nous trouvions dans l'Évangile les prophéties qui regardent Jésus-Christ, nous prenions soin de montrer au prince, dans les Prophètes mêmes, les lieux d'où elles étaient tirées. Il admirait ce rapport de l'ancien et du nouveau Testament : l'accomplissement de ces prophéties nous servait de preuve certaine pour établir ce qui regarde le siècle à venir. Nous montrions que Dieu, toujours véritable, qui avait accompli à nos yeux tant de grandes choses prédites de si loin, n'accomplirait pas moins fidèlement tout ce qu'il nous faisait encore attendre : de sorte qu'il n'y avait rien de plus assuré que les biens qu'il nous promettait et les maux dont il nous menaçait après cette vie. A cette lecture nous avons souvent mêlé les Vies des Saints, les Actes les plus illustres des martyrs et l'histoire religieuse, afin de divertir le prince en l'instruisant. Voilà ce qui regarde la religion.

Nous ne nous arrêterons pas à parler de l'étude de la grammaire. Notre principal soin a été de lui faire connaître premièrement la propriété, et ensuite l'élégance de la langue latine et de la française. Pour adoucir l'ennui de cette étude, nous lui en faisions voir l'utilité; et autant que son âge le permettait, nous joignions à l'étude des mots la connaissance des choses.

Par ce moyen il est arrivé que tout jeune il entendait fort aisément les meilleurs auteurs latins : il en cherchait même les sens les plus cachés; et à peine y hésitait-il dès qu'il y voulait un peu penser. Il apprenait par cœur les plus agréables et les plus utiles endroits de ces auteurs, et surtout des poètes; il les récitait souvent; et dans les occasions il les appliquait à propos aux sujets qui se présentaient.

En lisant ces auteurs, nous ne nous sommes jamais écartés de notre principal dessein, qui était de faire servir toutes ses études à lui acquérir tout ensemble la piété, la connaissance des mœurs et celle de la politique. Nous lui faisions connaître, par les mystères abominables des gentils, et par les fables de leur théologie, les profondes ténèbres où les

hommes demeuraient plongés en suivant leurs propres lumières. Il voyait que les nations les plus polies et les plus habiles en tout ce qui regarde la vie civile, comme les Égyptiens, les Grecs et les Romains, étaient dans une si profonde ignorance des choses divines, qu'elles adoraient les plus monstrueuses créatures de la nature,,et qu'elles ne se sont retirées de cet abîme que depuis que Jésus-Christ a commencé de les conduire : d'où il lui était aisé de conclure que la véritable religion était un don de la grâce. Nous lui faisions aussi remarquer que les gentils, bien qu'ils se trompassent dans la leur, avaient néanmoins un profond respect pour les choses qu'ils estimaient sacrées, persuadés qu'ils étaient que la religion étaient le soutien des États. Les exemples de modération et de justice que nous trouvions dans leurs histoires nous servaient à confondre tout chrétien qui n'aurait pas le courage de pratiquer la vertu, après que Dieu même nous l'a apprise. Au reste, nous faisions le plus souvent ces observations, non comme des leçons, mais comme des entretiens familiers; et cela les faisait entrer plus agréablement dans son esprit; de sorte qu'il faisait souvent de lui-même de semblables réflexions. Et je me souviens qu'ayant un jour loué Alexandre d'avoir entrepris avec tant de courage la défense de toute la Grèce contre les Perses, le prince ne manqua pas de remarquer qu'il serait bien plus glorieux à un prince chrétien de repousser et d'abattre l'ennemi commun de la chrétienté, qui la menace et la presse de toutes parts.

Nous n'avons pas jugé à propos de lui faire lire les ouvrages des auteurs par parcelles, c'est-à-dire, de prendre un livre de l'*Énéide*, par exemple, ou de César, séparé des autres. Nous lui avons fait lire chaque ouvrage entier, de suite, et comme tout d'une haleine, afin qu'il s'accoutumât peu à peu, non à considérer chaque chose en particulier, mais à découvrir tout d'une vue le but principal d'un ouvrage et l'enchainement de toutes ses parties : étant certain que chaque endroit ne s'entend jamais clairement, et ne parait avec toute sa beauté, qu'à celui qui a regardé tout l'ouvrage comme on regarde un édifice, et en a pris tout le dessin et toute l'idée.

Entre les poètes, ceux qui ont plu davantage à monseigneur le Dauphin, sont Virgile et Térence ; et entre les historiens, ç'a été Salluste et César. Il admirait le dernier, comme un excellent maître pour faire de grandes choses, et pour les écrire. Il le regardait comme un homme de qui il fallait apprendre à faire la guerre. Nous suivions ce grand capitaine dans toutes ses marches, nous le voyions faire ses campements, mettre ses troupes en bataille, former et exécuter ses desseins, louer et châtier à propos les soldats, les exercer au travail, leur élever le cœur par l'espérance, les tenir toujours en haleine ; conduire une puissante armée sans endommager le pays ; retenir dans le devoir ses troupes par la discipline, et ses alliés par la foi et la protection ; changer sa manière selon les lieux où il faisait la guerre, et selon les ennemis qu'il avait en tête ; aller quelquefois lentement, mais user le plus souvent d'une si grande diligence, que l'ennemi, surpris et serré de près, n'avait ni le temps de délibérer, ni celui de fuir ; pardonner aux vaincus, abattre les rebelles, gouverner avec adresse les peuples subjugués, et leur faire ainsi trouver sa victoire douce pour la mieux assurer.

On ne peut dire combien il s'est diverti agréablement et utilement dans Térence, et combien de vives images de la vie humaine lui ont

passé devant les yeux en le lisant. Il a vu les trompeuses amorces de la volupté et des femmes, les aveugles emportements d'une jeunesse que la flatterie et les intrigues d'un valet ont engagée dans un pas difficile et glissant; qui ne sait que devenir, que l'amour tourmente, qui ne sort de peine que par une espèce de miracle, et qui ne trouve le repos qu'en retournant à son devoir. Là le prince remarquait les mœurs et le caractère de chaque âge et de chaque passion exprimés par cet admirable ouvrier, avec tous les traits convenables à chaque personnage, des sentiments naturels, et enfin avec cette grâce et cette bienséance que demandent ces sortes d'ouvrages. Nous ne pardonnions pourtant rien à ce poète si divertissant, et nous reprenions les endroits où il a écrit trop licencieusement. Mais en même temps nous nous étonnions que plusieurs de nos auteurs eussent écrit pour le théâtre avec beaucoup moins de retenue, et condamnions une façon d'écrire si déshonnête, comme pernicieuse aux bonnes mœurs.

Il faudrait faire un gros volume pour rapporter toutes les remarques que nous avons faites sur chaque auteur, et principalement sur Cicéron, que nous avons admiré dans ses discours de philosophie, dans ses oraisons, et même lorsqu'il raillait librement et agéablement avec ses amis.

Parmi tout cela, nous voyions la géographie en jouant et comme en faisant voyage, tantôt en suivant le courant des fleuves, tantôt rasant les côtes de la mer, et allant terre à terre ; puis tout d'un coup cinglant en haute mer, nous traversions dans les terres, nous voyions les ports et les villes, non en les courant comme feraient des voyageurs sans curiosité, mais examinant tout, recherchant les mœurs, surtout celles de la France, et nous arrêtant dans les plus fameuses villes pour connaître les humeurs opposées de tant de divers peuples qui composent cette nation belliqueuse et remuante : ce qui, joint à la vaste étendue d'un royaume si peuplé, faisait voir qu'il ne pouvait être conduit qu'avec une profonde sagesse.

Enfin nous lui avons enseigné l'histoire. Et comme c'est la maîtresse de la vie humaine et de la politique, nous l'avons fait avec une grande exactitude : mais nous avons principalement eu soin de lui apprendre celle de la France, qui est la sienne. Nous ne lui avons pas néanmoins donné la peine de feuilleter les livres ; et à la réserve de quelques auteurs de la nation, comme Philippe de Commines et du Bellay, dont nous lui avons fait lire les plus beaux endroits, nous avons été nous-même dans les sources, et nous avons tiré des auteurs les plus approuvés ce qui pouvait le plus servir à lui faire comprendre la suite des affaires. Nous en récitions de vive voix autant qu'il en pouvait facilement retenir ; nous le lui faisions répéter ; il l'écrivait en français, et puis il le mettait en latin ; cela lui servait de thème, et nous corrigions aussi soigneusement son français que son latin. Le samedi il relisait tout d'une suite ce qu'il avait composé durant la semaine ; et l'ouvrage croissant, nous l'avons divisé par livres, que nous lui faisions relire très souvent.

L'assiduité avec laquelle il a continué ce travail l'a mené jusqu'aux derniers règnes : si bien que nous avons presque toute notre histoire en latin et en français du style et de la main de ce prince. Depuis quelque temps, comme nous avons vu qu'il savait assez de latin, nous l'avons fait cesser d'écrire l'histoire dans cette langue. Nous la continuons en français

avec le même soin; et nous l'avons disposée de sorte qu'elle s'étendît à proportion que l'esprit du prince s'ouvrait, et que nous voyions son jugement se former, en récitant fort en abrégé ce qui regarde les premiers temps, et beaucoup plus exactement ce qui s'approche des nôtres. Nous ne descendons pas néanmoins dans un trop grand détail des petites choses, et nous ne nous amusons pas à rechercher celles qui ne sont que de curiosité; mais nous remarquons les mœurs de la nation, bonnes et mauvaises, les coutumes anciennes, les lois fondamentales, les grands changements et leurs causes: le secret des conseils: les évènements inespérés, pour y accoutumer l'esprit et le préparer à tout: les fautes des rois et les calamités qui les ont suivies: la foi qu'ils ont conservée pendant ce grand espace de temps qui s'est passé depuis Clovis jusqu'à nous: cette constance à défendre la religion catholique, et tout ensemble le profond respect qu'ils ont toujours eu pour le Saint-Siège, dont ils ont tenu à gloire d'être les enfants les plus soumis; que ç'a été cet attachement inviolable à la religion et à l'Église, qui a fait subsister le royaume depuis tant de siècles. Ce qu'il nous était aisé de faire voir par les épouvantables mouvements que l'hérésie a causés dans tout le corps de l'État, en affaiblissant la puissance et la majesté royale, et en réduisant presque à la dernière extrémité un royaume si florissant: sans qu'il ait pu reprendre sa première force, qu'en abattant l'hérésie.

Mais afin que le prince apprît de l'histoire la manière de conduire les affaires, nous avons coutume, dans les endroits où elles paraissent en péril, d'en exposer l'état, et d'en examiner toute les circonstances, pour délibérer, comme on ferait dans un conseil, de ce qu'il y aurait à faire en ces occasions: nous lui demandons son avis; et quand il s'est expliqué, nous poursuivons le récit pour lui apprendre les évènements. Nous marquons les fautes, nous louons ce qui a été bien fait: et conduits par l'expérience, nous établissons la manière de former les desseins et de les exécuter.

Au reste, si nous prenons de toute l'histoire de nos rois des exemples pour la vie et pour les mœurs, nous ne proposons que le seul saint Louis, comme le modèle d'un roi parfait. Personne ne lui conteste la gloire de la sainteté: mais après l'avoir fait paraître vaillant, ferme, juste, magnifique, grand dans la paix et dans la guerre, nous montrons, en découvrant les motifs de ses actions et de ses desseins, qu'il a été très habile dans le gouvernement des affaires. C'est de lui que nous tirons la plus grande gloire de l'auguste maison de France, dont le principal honneur est de trouver tout ensemble dans celui à qui elle doit son origine, un parfait modèle pour les mœurs, un excellent maître pour leur apprendre à régner, et un intercesseur assuré auprès de Dieu.

Après saint Louis, nous lui proposons les actions de Louis le Grand, et cette histoire vivante qui se passe à nos yeux: l'État affermi par de bonnes lois, les finances bien ordonnées, toutes les fraudes qu'on y faisait découvertes, la discipline militaire établie avec autant de prudence que d'autorité: ces magasins, ces nouveaux moyens d'assiéger les places et de conduire les armées en toutes saisons; le courage invincible des chefs et des soldats, l'impétuosité naturelle de la nation, soutenue d'une fermeté et d'une constance extraordinaires; cette ferme croyance qu'ont tous les Français, que rien ne leur est impossible sous un si grand roi, et enfin le roi même qui vaut tout seul une grande armée: la force, la suite, le

secret impénétrable de ses conseils, et ces ressorts cachés dont l'artifice ne se découvre que par les effets qui surprennent toujours; les ennemis confus et dans l'épouvante ; les alliés fidèlement défendus ; la paix donnée à l'Europe, à des conditions équitables après une victoire assurée : enfin cet incroyable attachement à défendre la religion, cette envie de l'accroître, et ces efforts continuels de parvenir à tout ce qu'il y a de plus grand et de meilleur. Voilà ce que nous remarquons dans le père, et ce que nous recommandons au fils d'imiter de tout son pouvoir.

Pour les choses qui regardent la philosophie, nous les avons distribuées de sorte que celles qui sont hors de doute, et utiles à la vie, lui puissent être montrées sérieusement, et dans toute la certitude de leurs principes. Pour celles qui ne sont que d'opinion, et dont on dispute, nous nous sommes contentés de les lui rapporter historiquement, jugeant qu'il était de sa dignité d'écouter les deux parties, et d'en protéger également les défenseurs, sans entrer dans les querelles ; parce que celui qui est né pour le commandement, doit apprendre à juger, et non à disputer.

Mais après avoir considéré que la philosophie consiste principalement à rappeler l'esprit à soi-même, pour s'élever ensuite comme par un degré sûr jusqu'à Dieu, nous avons commencé par là, comme par la recherche la plus aisée, aussi bien que la plus solide et la plus utile qu'on se puisse proposer. Car ici, pour devenir parfait philosophe, l'homme n'a besoin d'étudier autre chose que lui-même ; et sans feuilleter tant de livres, sans faire de pénibles recueils de ce qu'ont dit les philosophes, ni aller chercher bien loin des expériences, en remarquant seulement ce qu'il trouve en lui, il reconnaît par là l'auteur de son être. Aussi avions-nous dès les premières années jeté les semences d'une si belle et si utile philosophie ; et nous avions employé toute sorte de moyens pour faire que le prince sût dès lors discerner l'esprit d'avec le corps : c'est-à-dire, cette partie qui commande en nous, de celle qui obéit, afin que l'âme, commandant au corps, lui représentât Dieu commandant au monde entier, et à l'âme même. Mais lorsque, le voyant plus avancé en âge, nous avons cru qu'il était temps de lui enseigner méthodiquement la philosophie, nous en avons formé le plan sur ce précepte de l'Evangile : *Considérez-vous attentivement vous-mêmes* ; et sur cette parole de David : *O Seigneur, j'ai tiré de moi une merveilleuse connaissance de ce que vous êtes.* Appuyé sur ces deux passages, nous avons fait un traité *de la Connaissance de Dieu et de soi-même*, où nous expliquons la structure du corps et la nature de l'esprit, par les choses que chacun expérimente en soi ; et faisons voir qu'un homme qui sait se rendre présent à lui-même, trouve Dieu plus présent que toute autre chose, puisque sans lui il n'y aurait ni mouvement, ni esprit, ni vie, ni raison, selon cette parole vraiment philosophique de l'apôtre prêchant à Athènes, c'est-à-dire, dans le lieu où la philosophie était comme dans son fort : *Il n'est pas loin de chacun de nous, puisque c'est en lui que nous vivons, que nous sommes mus, et que nous sommes* ; et encore : *puisqu'il nous donne à tous la vie, la respiration, et toutes choses.* A l'exemple de saint Paul, qui se sert de cette vérité comme connue aux philosophes, pour les mener plus loin, nous avons entrepris d'exciter en nous par la seule considération de nous-mêmes ce sentiment de la Divinité que la nature a mis dans nos âmes en les formant : de sorte qu'il paraisse clairement, que ceux qui ne veu-

lent point reconnaître ce qu'ils ont au-dessus des bêtes, sont tout ensemble les plus aveugles, les plus méchants, et les plus impertinents de tous les hommes.

De là nous avons passé à la logique et à la morale, pour cultiver ces deux principales parties que nous avions remarquées en notre esprit, c'est-à-dire la faculté d'entendre, et celle de vouloir. Pour la logique, nous l'avons tirée de Platon et d'Aristote, non pour la faire servir à de vaines disputes de mots, mais pour former le jugement par un raisonnement solide; nous arrêtant principalement à cette partie qui sert à trouver les arguments probables, parce que ce sont ceux que l'on emploie dans les affaires. Nous avons expliqué comment il les faut lier les uns aux autres; de sorte que, tout faibles qu'ils sont chacun à part, ils deviennent invincibles par cette liaison. De cette source nous avons tiré la rhétorique, pour donner aux arguments nus que la dialectique avait assemblés, comme des os et des nerfs, de la chair, de l'esprit et du mouvement. Ainsi nous n'en avons pas fait une discoureuse, dont les paroles n'ont que du son; nous ne l'avons pas faite enflée et vide de choses, mais saine et vigoureuse; nous ne l'avons point fardée, mais nous lui avons donné un teint naturel et une vive couleur: en sorte qu'elle n'eût d'éclat que celui qui sort de la vérité même. Pour cela nous avons tiré d'Aristote, de Cicéron, de Quintilien et des autres les meilleurs préceptes; mais nous nous sommes beaucoup plus servis d'exemples que de préceptes; et nous avions coutume, en lisant les discours qui nous émouvaient le plus, d'en ôter les figures et les autres ornements de paroles, qui en sont comme la chair et la peau: de sorte que, n'y laissant que cet assemblage d'os et de nerfs dont nous venons de parler, c'est-à-dire les seuls arguments, il était aisé de voir ce que la logique faisait dans ces ouvrages, et ce que la rhétorique y ajoutait.

Pour la doctrine des mœurs, nous avons cru qu'elle ne se devait pas tirer d'une autre source que de l'Écriture et des maximes de l'Évangile, et qu'il ne fallait pas, quand on peut puiser au milieu d'un fleuve, aller chercher des ruisseaux bourbeux. Nous n'avons pas néanmoins laissé d'expliquer la *Morale* d'Aristote, à quoi nous avons ajouté cette doctrine admirable de Socrate, vraiment sublime pour son temps, qui peut servir à donner de la foi aux incrédules, et à faire rougir les plus endurcis. Nous marquions en même temps ce que la philosophie chrétienne y condamnait, ce qu'elle y ajoutait, ce qu'elle y approuvait: avec quelle autorité elle en confirmait les dogmes véritables, et combien elle s'élevait au-dessus: en sorte qu'on fût obligé d'avouer que la philosophie, toute grave qu'elle paraît, comparée à la sagesse de l'Évangile n'était qu'une pure enfance.

Nous avons cru qu'il serait bon de donner au prince quelque teinture des lois romaines; en lui faisant voir, par exemple, ce que c'est que le droit, de combien de sortes il y en avait, la condition des personnes, la division des choses; ce que c'est que les contrats, les testaments, les successions, la puissance des magistrats, l'autorité des jugements et les autres principes de la vie civile.

Nous ne dirons rien ici de la métaphysique, parce qu'elle est toute répandue dans ce qui précède. Nous avons mêlé beaucoup de physique en expliquant le corps humain; et pour les autres choses qui regardent cette étude, nous les avons traitées selon notre projet, plus historiquement

que dogmatiquement. Nous n'avons pas oublié ce qu'en a dit Aristote : et pour l'expérience des choses naturelles, nous avons fait faire devant le prince les plus nécessaires et les plus belles. Il n'y a pas moins trouvé de divertissement que de profit. Elles lui ont fait connaître l'industrie de l'esprit humain, et les belles inventions des arts, soit pour découvrir les secrets de la nature, ou pour l'embellir, ou pour l'aider. Mais, ce qui est plus considérable, il y a découvert l'art de la nature même, ou plutôt la providence de Dieu, qui est à la fois si visible et si cachée.

Les mathématiques, qui servent le plus à la justesse du raisonnement, lui ont été montrées par un excellent maître, qui ne s'est pas contenté, comme c'est l'ordinaire, de lui apprendre à fortifier des places, à les attaquer, à faire des campements ; mais qui lui a encore appris à construire des forts, à les dessiner de sa propre main, à mettre une armée en bataille et à la faire marcher. Il lui a enseigné les mécaniques, le poids des liquides et des solides, les différents systèmes du monde, et les premiers livres d'Euclide ; ce qu'il a compris avec tant de promptitude, que ceux qui le voyaient en étaient surpris.

Au reste toutes ces choses ne lui ont été enseignées que peu à peu, chacune en son lieu. Et notre soin principal a été qu'on les lui donnât à propos, et chaque chose en son temps ; afin qu'il les digérât plus aisément, et qu'elles se tournassent en nourriture.

Maintenant que le cours de ses études est presque achevé, nous avons cru devoir travailler principalement à trois choses :

Premièrement à une *Histoire universelle*, qui eût deux parties : dont la première comprît depuis l'origine du monde jusqu'à la chute de l'ancien empire romain, et au couronnement de Charlemagne ; et la seconde, depuis ce nouvel empire établi par les Français. Il y avait déjà longtemps que nous l'avions composée, et même que nous l'avions fait lire au prince ; mais nous la repassons maintenant, et nous y avons ajouté de nouvelles réflexions, qui font entendre toute la suite de la religion et les changements des empires, avec leurs causes profondes que nous reprenons dès leur origine. Dans cet ouvrage on voit paraître la religion toujours ferme et inébranlable, depuis le commencement du monde ; le rapport des deux Testaments lui donne cette force ; et l'Évangile, qu'on voit s'élever sur les fondements de la Loi, montre une solidité qu'on reconnaît aisément être à toute épreuve. On voit la vérité toujours victorieuse, les hérésies renversées, l'Église fondée sur la pierre les abattre par le seul poids d'une autorité si bien établie, et s'affermir avec le temps, pendant qu'on voit au contraire les empires les plus florissants, non seulement s'affaiblir par la suite des années, mais encore se défaire mutuellement, et tomber les uns sur les autres. Nous montrons d'où vient, d'un côté, une si ferme consistance ; et de l'autre, un état toujours changeant et des ruines inévitables. Cette dernière recherche nous a engagés à expliquer en peu de mots les lois et les coutumes des Égyptiens, des Assyriens et des Perses, celles des Grecs, celles des Romains, et celles des temps suivants, ce que chaque nation a eu dans les siennes qui ait été fatal aux autres et à elle-même, et les exemples que leurs progrès ou leur décadence ont donnés aux siècles futurs. Ainsi nous tirons deux fruits de l'Histoire universelle : le premier, est de faire voir tout ensemble l'autorité et la sainteté de la religion par sa propre stabilité et par sa durée perpétuelle ; le second est que, connaissant ce qui a causé la ruine

de chaque empire, nous pouvons, sur leur exemple, trouver les moyens de soutenir les États, si fragiles de leur nature : sans toutefois oublier que ces soutiens mêmes sont sujets à la loi commune de la mortalité qui est attachée aux choses humaines, et qu'il faut porter plus haut ses espérances.

Par le second ouvrage nous découvrons les secrets de la politique, les maximes du gouvernement, et les sources du droit, dans la doctrine et dans les exemples de la sainte Écriture. On y voit non seulement avec quelle piété il faut que les rois servent Dieu, ou le fléchissent après l'avoir offensé ; avec quel zèle ils sont obligés à défendre la foi de l'Église, à maintenir ses droits et à choisir ses pasteurs ; mais encore l'origine de la vie civile, comment les hommes ont commencé à former leur société, avec quelle adresse il faut manier les esprits, comment il faut former le dessein de conduire une guerre, ne l'entreprendre pas sans bon sujet, faire une paix, soutenir l'autorité, faire des lois et régler un État. Ce qui fait voir clairement que l'Écriture sainte surpasse autant en prudence qu'en autorité tous les autres livres qui donnent des préceptes pour la vie civile, et qu'on ne voit en nul autre endroit des maximes aussi sûres pour le gouvernement.

Le troisième ouvrage comprend les lois et les coutumes particulières du royaume de France. En comparant ce royaume avec tous les autres, on met sous les yeux du prince tout l'état de la chrétienté, et même de toute l'Europe.

Nous achèverons tous ces desseins autant que le temps et notre industrie le pourront permettre. Et quand le roi nous redemandera ce fils si cher, que nous avons tâché, par son commandement et sous ses ordres, d'instruire dans tous les beaux-arts, nous sommes prêts à le remettre entre ses mains, pour faire des études plus nécessaires sous de meilleurs maîtres, qui sont le roi même et l'usage du monde et des affaires.

Voilà, Très-Saint Père, ce que nous avons fait pour nous acquitter de notre devoir. Nous avons planté, nous avons arrosé : plaise à Dieu de donner l'accroissement. Au reste, depuis que Celui dont vous tenez la place sur la terre vous a inspiré, parmi tant de soins, de jeter un regard paternel sur nos travaux, nous nous servons de l'autorité de Votre Sainteté même pour porter le prince à la vertu : et nous éprouvons avec joie que les exhortations que nous lui faisons de votre part font impression sur son esprit. Que nous sommes heureux, Très-Saint Père, d'être secourus dans un ouvrage si grand par un si grand Pape, dans lequel nous voyons revivre saint Léon, saint Grégoire et saint Pierre même !

Très-Saint Père,
De Votre Sainteté

A Saint-Germain en Laye,
le 8 de mars 1679,

Le fils très obéissant et
très dévot,

Ainsi signé : † J. Bénigne,
évêque de Condom.

Et au-dessus : *A Notre Très-Saint Père le Pape Innocent XI.*

CORRESPONDANCE INTERNATIONALE

LES NOUVEAUX PROGRAMMES DE PHILOSOPHIE

Nice, le 4 mars 1882.

MONSIEUR LE RÉDACTEUR EN CHEF,

Un de mes amis vient de me signaler un numéro, déjà ancien, de la *Revue internationale*, où M. Beaussire me fait l'honneur de discuter mon article sur l'Enseignement de la philosophie. J'ai honte de vous adresser une réponse qui paraîtra bien tardive, mais j'ai une excuse : c'est qu'avant le 1er mars je croyais encore que mon étude avait passé inaperçue. Auriez-vous la bonté de m'accorder une petite place pour plaider ma cause ? Je serai très bref, et aussi peu encombrant qu'il me sera possible.

D'abord, je tiens à remercier M. Beaussire de la modération qu'il a mise dans son langage et de la courtoisie qu'il a montrée à mon égard : il y a cependant une phrase qu'il me sera permis de regretter. A entendre mon honorable contradicteur, j'aurais jeté un blâme « aussi injuste qu'injurieux », sur les membres de la vieille Université. Je ne pense pas que mes critiques soient injustes, mais je suis certain qu'elles ne sont pas injurieuses : car elles portent, non pas sur les personnes, mais sur un système et sur des programmes. Elles sont toutes générales, et chacun peut s'attribuer le bénéfice de l'exception. Je n'ignore pas, de mon côté, qu'un bon professeur avec un mauvais programme garde sa valeur personnelle, et qu'un bon programme, interprété par un mauvais professeur, perd toute portée. Après ces réserves essentielles, j'essaierai d'établir que je n'ai pas commis les erreurs de fait qui me sont reprochées, erreurs qui, dit-on, ne supporteraient pas l'examen.

M. Beaussire cherche à prouver, d'une part, qu'il n'y a pas eu d'invasion éclectique et que l'Université n'a jamais été soumise tout entière aux doctrines de M. Cousin ; d'autre part, que l'état-major de l'éclectisme se composait de philosophes indépendants et originaux, tels que Jouffroy, Adolphe Garnier, etc. Je reconnais volontiers l'originalité d'Adolphe Garnier, qui a su trouver dans l'âme tant de facultés variées : seulement, il me semble malheureux qu'il ait eu trop d'imitateurs. Jouffroy est un esprit d'une rare distinction ; ne serait-ce pas, du reste, un moraliste plutôt qu'un psychologue ? Pour moi, ce n'est pas comme psychologue ou comme disciple de M. Cousin que je l'admire. Mais à quoi bon passer en revue tous les philosophes de l'état-major ? Ils ont été, avec M. Cousin, les créateurs de l'Éclectisme ; donc l'Éclectisme ne leur a pas été imposé. J'en conviens. Est-il vrai que M. Cousin ait fixé ou plutôt figé la philosophie universitaire, lorsqu'il présidait le jury d'agrégation ? Les professeurs de lycées ont-ils dû subir son autorité et mouvoir leur pensée dans

un cercle des plus étroits ? Voilà toute la question, et je trouve que l'exemple de M. Taine est assez frappant.

M. Beaussire me cite des professeurs, adversaires déclarés de l'Éclectisme, qui occupaient leurs chaires sous le pontificat de M. Cousin. Mais ces professeurs étaient des hommes arrivés ; qu'on me dise donc s'ils étaient arrivés par M. Cousin ! Je sais bien que M. Ravaisson est un esprit large, accessible à toutes les idées, et qu'il a fait de l'agrégation un examen de plus en plus libéral. Aussi, dès le moment où il préside le jury, la philosophie universitaire commence-t-elle à s'éveiller et à connaître le mouvement ; elle vit enfin ! J'ai eu la bonne fortune de recevoir les leçons de M. Lachelier, à l'École normale ; si j'ai quelques connaissances philosophiques, ou, ce qui vaut mieux, l'amour des méthodes précises, c'est à lui qu'en revient tout le mérite. Quant à M. Feuillée, je l'ai lu, je l'ai beaucoup étudié, et nul plus que moi n'apprécie sa science et l'originalité de sa pensée. M. Beaussire peut-il affirmer que mon article n'obtiendrait pas l'approbation de M. Feuillée ? Sans doute, la Réforme n'a pas été le résultat d'une révolution imprévue, mais d'une évolution réfléchie : elle se préparait depuis plusieurs années, puisqu'elle n'a pas été imposée par un coup d'État et qu'elle est le produit de la liberté universitaire. Elle n'en marque pas moins l'abandon du système éclectique, et surtout de ce qu'on pourrait appeler la centralisation philosophique. Car je maintiens que trop longtemps, en vertu de l'ancien programme, M. Cousin, seul, ou peu s'en faut, a enseigné dans tous nos lycées, comme par procuration.

Dans cette réponse de M. Beaussire, il y a des arguments qui m'ont surpris, je l'avoue franchement : je n'aurais pas cru, par exemple, que l'ancien et le nouveau programme fussent identiques. Serais-je un admirateur inconscient des vieilles méthodes, ou bien serait-il difficile de défendre ces vieilles méthodes en elles-mêmes sans les transformer pour les besoins de la cause ? J'applaudis à l'introduction de l'économie politique dans nos études, et M. Beaussire de m'apprendre qu'en 1848 on a donné, au concours d'agrégation, la question de la propriété. Mais je vais plus loin : cette question figurait dans la plupart des cours, même après 1848, quand on ne la considérait plus comme un problème de circonstance ; seulement on ne la traitait qu'au point de vue moral et dans la morale. Je me félicite de voir qu'on accorde une place à la psychologie comparée et je le dis : là-dessus, M. Beaussire m'assure que ce n'est pas une nouveauté, et il veut bien m'avertir que M. Joly a fait un livre sur l'Instinct. Je ne l'ignorais point, et pourquoi ne pas citer aussi le remarquable travail de M. Espinas sur les Sociétés animales ? Il est évident que notre conseil n'a pas créé de toutes pièces la psychologie comparée à seule fin de l'ajouter au programme. Mais en 1880, elle n'avait pas encore pénétré dans l'enseignement officiel des lycées ; l'an dernier, un professeur de collège m'écrivait pour me demander ce qu'il fallait entendre par ces mots, très mystérieux pour lui : psychologie comparée. Voilà un fait, et un fait certain. Je n'ai jamais prétendu que l'examen du spiritualisme ne fût pas relégué par l'ancien programme tout au bout de la psychologie, mais je me suis permis de penser qu'on avait eu raison de l'en exclure complètement. Rien ne me paraît plus étrange qu'une psychologie préoccupée de conclusions métaphysiques : c'est une science bâtarde. D'un autre côté, rien ne me paraît plus vain que cette métaphysique timide et entravée par la psychologie : c'est de l'art sans le coup d'aile. M. Beaussire

me fait observer que la morale n'a pas toujours été placée après la théodicée. Je le savais bien. Quand je reprochais à l'ancien conseil d'avoir lié la morale à des dogmes, je ne remontais pas bien haut dans notre histoire scolaire : il s'agissait de ce conseil peu universitaire où siégeait M. Dupanloup. Il n'en reste pas moins vrai que les philosophes qui tiennent de près ou de loin à l'éclectisme ont toujours subordonné l'idée morale du devoir à l'idée de Dieu. Mon honorable contradicteur n'a-t-il pas lui-même défendu cette thèse, que je n'admets pas, avec une autorité que je me plais à reconnaître ?

Quelques mots encore, et j'aurai terminé ce petit plaidoyer : j'ai suivi les travaux du conseil supérieur avec un intérêt assez soutenu pour savoir que M. Janet a grandement contribué aux réformes. Si M. Cousin, en vieillissant, fermait de plus en plus son esprit aux idées jeunes, M. Janet a toujours eu l'intelligence ouverte à toutes les nouveautés légitimes. Je suis heureux de saluer en lui un maître, sans doute respectueux des traditions, mais à coup sûr ami de la pensée libre, et je remercie M. Beaussire de m'en avoir donné l'occasion.

Veuillez agréer, monsieur le rédacteur en chef, avec mes remerciements anticipés, l'assurance de ma considération la plus distinguée.

A. BLANCHET,
Professeur agrégé de philosophie.

ENSEIGNEMENT SPÉCIAL ET ENSEIGNEMENT CLASSIQUE

Monsieur le Rédacteur en chef,

L'assimilation récente des professeurs de l'enseignement spécial aux professeurs de l'enseignement classique, a causé parmi ces derniers une émotion qui, pour s'être manifestée parfois sous une forme trop vive, n'en est pas moins légitime. S'il ne s'agissait que d'augmenter le traitement d'une nouvelle catégorie de fonctionnaires, ou même d'assimiler des grades de valeur fort différente, sous prétexte qu'un même mot sert à les désigner, il n'y aurait, sur le premier point, qu'à féliciter des collègues de la bonne aubaine qui leur échoit. Mais la question est plus grave, car il s'agit de l'avenir même de l'enseignement secondaire.

Quelque critique que l'on fasse de cet enseignement et de son personnel, on s'accorde assez à reconnaître, et c'est justice, qu'en lui réside la force de l'Université. Formé par de longues études, passé au crible d'examens nombreux et difficiles, ce personnel n'est pas de ceux qu'on improvise ; et si l'on se rappelle les dangers qui menacèrent, il y a trente ans, l'existence de l'Université, on ne doit pas ignorer que ce qui la sauva, ce fut précisément l'impossibilité reconnue de remplacer ses lycées par des équivalents acceptables. Pour l'enseignement primaire nul embarras, les équivalents étaient sous la main. L'enseignement supérieur aurait disparu, au moins dans les provinces, ou aurait été transformé sans que personne s'en fût ému. Pour l'enseignement secondaire la difficulté était telle qu'on a dû reculer ; on a molesté son

personnel, on l'a humilié, mais on l'a conservé, parce qu'on ne pouvait pas s'en passer.

Et comment en effet le remplacer? Un agrégé de l'enseignement classique, soit qu'il vienne de l'École normale, où il n'est entré qu'à la suite d'un concours fort disputé, où il a fait trois années d'études qui, pour être bien dirigées, n'en sont pas moins pénibles, et d'où il est sorti sans aucun privilège, pour conquérir l'agrégation en parfaite égalité avec ses concurrents du dehors; soit qu'il ait laborieusement acquis ses premiers grades dans les pénibles fonctions de maître répétiteur, et qu'ensuite, chargé de cours ou professeur de collège, il ait sacrifié tous les loisirs que lui laissait son service à la préparation de cette épreuve redoutable; l'agrégé de l'enseignement classique est un homme qui s'est montré capable d'un effort prolongé pendant bien des années pour atteindre un but difficile et pour acquérir une solide instruction. Ce n'est plus un maître d'école, bien dressé à répéter les leçons qu'il a reçues, c'est un esprit qui a vécu de sa vie propre, c'est un caractère. De là les qualités et les défauts du corps. Sur les premières il est superflu d'insister, ces derniers aussi sont connus : peu de docilité, un vif sentiment de sa compétence en matière pédagogique, une indifférence à bien des choses que l'on prend aisément pour du scepticisme, et qui n'est au fond qu'un signe de maturité.

Trouve-t-on que ce personnel a fait son temps, et veut-on le remplacer par un autre, plus maniable et plus docile ? Il n'y a qu'à continuer de marcher dans la voie où l'on est entré. Il est clair, en effet, qu'on doit s'attendre à une désertion prochaine des examens de l'agrégation classique, et à la chute des fortes études qui y préparent, dès que les candidats sauront qu'ils peuvent, avec des études autrement faciles et bien plus rapides, obtenir des situations équivalentes à celles que l'on réservait jusqu'à ce jour aux anciennes agrégations. Qu'un jeune homme qui se destine à l'enseignement demande conseil à ses professeurs; en conscience on devra lui dire : Entrez à Cluny, préparez-vous à l'agrégation de l'enseignement spécial ; vous y aurez moins de peine et le même profit.

Il est permis à ceux qui ont vécu aux mauvais jours de l'Université, et qui lui sont d'autant plus attachés qu'ils ont souffert avec elle et pour elle, de regretter une organisation qui donnait à ce corps tant de force. Ils pensent qu'une distinction profonde devrait être maintenue entre l'enseignement classique et l'enseignement spécial. La question du traitement est la moindre ; il ne leur appartient pas d'ailleurs de limiter les libéralités du ministre. Mais les mesures suivantes pourraient être proposées :

1° Remplacer le titre d'*agrégé de l'enseignement spécial* par une autre dénomination, distinguant nettement ce titre de celui de l'agrégation classique;

2° Séparer les deux enseignements, les placer dans des maisons différentes, ayant chacune leur vie propre et leur administration distincte;

3° Établir, au profit des agrégés de l'enseignement classique, quelques catégories supérieures de traitement, auxquelles tous, si l'on veut, n'arriveraient pas, et qui ne seraient données qu'au choix, mais auxquelles, eux seuls, pourraient arriver.

G. MATHET,
Professeur au Lycée de Lyon.

LETTRE DE SUISSE

Depuis quelques années il s'est développé en Suisse une institution pédagogique que tout le monde s'accorde à reconnaître pour excellente et à soutenir en conséquence, et qui a déjà été imitée en plusieurs endroits de l'Allemagne, nous voulons parler des sociétés qui s'occupent de procurer une sorte de villégiature aux enfants pauvres des écoles, qui ont besoin de se rétablir ou de se fortifier. C'est naturellement dans les grandes villes tout d'abord que l'essai en a été fait, où la population indigente est la plus nombreuse et le besoin de mouvement et de récréation à l'air pur plus pressant qu'ailleurs. L'initiative en est due, si nous nous souvenons bien, à un pasteur de Zurich, M. Biou. L'organisation est partout à peu près la même. Ici, à Bâle, tous les ans, à une certaine époque de l'été, une commission de bourgeois, soutenue par un grand nombre de dames, provoque une collecte de dons volontaires en argent et en habits, accueille les demandes des parents peu fortunés dont les enfants sont faibles, décide, après avis des médecins, quels enfants seront admis cette année-là à la villégiature, et répartit les élus en groupes d'environ quinze élèves qui vont passer de deux à trois semaines dans des localités bien situées de la montagne voisine. Là, chaque section, sous la surveillance et la direction de quelques maîtres, jouit du bon air de la montagne et passe les vacances d'été en promenades, exercices corporels (gymnastique), bains, etc. La nourriture est simple, mais suffisante et saine. Un contrat conclu avec les hôtes qui les reçoivent et les hébergent fixe la pension de chaque enfant à environ 1 fr. 50 par jour. De cette manière Berne pouvait, en 1880, faire jouir de cette villégiature 100 enfants (45 garçons et 55 filles) pendant trois semaines; Aarau envoyait dans les montagnes 22 enfants pendant le même temps; de Bâle il y en eut en tout 188, répartis en petites colonies de 12 chacune, qui furent ainsi entretenus 14 jours durant, dans le Jura.

Pour ce qui regarde l'organisation des écoles, l'initiative privée est essentiellement au service des partis religieux, politiques ou pédagogiques; ce qui se passe à Berne peut en donner une juste idée. Là, les établissements de l'État, depuis l'école primaire jusqu'au gymnase, sont mal vus d'une partie très considérable de la population. On désirerait de ce côté-là, en partie qu'une plus grande importance fût accordée à l'enseignement religieux dans le sens confessionnel, en partie que, spécialement pour le gymnase, une situation plus favorable fût attribuée aux humanités par rapport aux sciences. A côté des écoles officielles s'est développée depuis vingt-un ans déjà une école privée, la « Lerberschule » (du nom de son fondateur et directeur), laquelle, après avoir débuté humblement, est devenue peu à peu une institution complète dirigée dans le sens ci-dessus indiqué, et vient de s'établir dans un nouveau local construit pour recevoir environ 400 élèves, depuis la classe enfantine jusqu'à la division supérieure du gymnase. Les frais de construction, qui s'élèvent à la somme de 210.000 francs, sont tout entiers à la charge des souscripteurs, et bien que le budget ordinaire de l'école exige annuellement 50,000 francs en dehors de la contribution scolaire, la direction ne doute pas de la vita-

lité de cette institution ni de son avenir même dans ces nouvelles conditions. De même pour les séminaires, le parti confessionnel a dans divers cantons (Neuchâtel, Berne, Zurich, Grisons) opposé ses séminaires particuliers à ceux de l'État. Il va de soi du reste que les élèves de ces établissements qui veulent obtenir une place au service de l'Etat, doivent se soumettre aux examens officiels.

Pour la préparation des maîtres de l'enseignement secondaire, le canton de Zurich avait institué, il y a dix ans, une école normale spéciale. Cet institut avait une organisation indépendante, tout en étant rattaché à la Faculté philosophique de l'Université de Zurich, dont ses élèves devaient suivre certains cours déterminés. Néanmoins, l'an dernier on a trouvé bon de faire rentrer ces candidats au professorat dans le rang des étudiants de la Faculté philosophique. Désormais, par conséquent, dans le canton de Zurich, pourront devenir professeurs ceux qui, en dehors du degré de capacité pour l'enseignement primaire, auront fait deux années d'études académiques.

Au Polytechnicon fédéral de Zurich, le « cours préparatoire » si discuté et dont je vous ai dans le temps entretenu, est aujourd'hui définitivement supprimé.

Une statistique des Universités suisses (Bâle, Zurich, Berne, Genève) pour les années 1876-1881 donne les chiffres suivants : le total des étudiants immatriculés dans les quatre Universités a été en moyenne de 1,058, ainsi répartis : théologie, 113; droit, 188; médecine, 469; Faculté philosophique (sciences et lettres), 288. Zurich a pour sa part une moyenne de 332 étudiants; Berne, 320; Bâle, 204; Genève, 202. Dans le cours de cette période, l'accroissement général a été, par semestres, de 33 pour cent. Pour chaque Université l'accroissement a été, en comparant la dernière année (1881) de la période avec la première (1876), de 85 pour cent pour Genève, pour Bâle de 49 pour cent, pour Berne de 24 pour cent et de 9 pour cent pour Zurich.

Le séminaire pédagogique de l'Université de Bâle a reçu un nouvel accroissement au commencement du semestre d'hiver. En outre du professeur de pédagogie, le recteur du gymnase, qui est en même temps professeur extraordinaire à la Faculté philosophique, prend aussi part à la direction. Grâce à cette mesure, il est devenu possible d'établir un rapport vivant entre les exercices pratiques du séminaire et l'enseignement du gymnase; ce qui permet en même temps à l'ancien directeur du séminaire d'accorder une plus grande place aux conférences de pédagogie théorique, aux discussions et travaux écrits.

La bibliothèque de notre Université qui, il y a quelque temps, avait eu l'occasion de rendre un service à la bibliothèque nationale de Paris, n'a qu'à se louer de la libéralité avec laquelle elle a été payée de retour. Dans un manuscrit de J. Chrysostome qui se trouve ici, s'étaient glissés jadis, on ne sait comment, quelques feuillets de parchemin, qui faisaient originairement partie de l'ouvrage d'histoire de Georges Cedrerus (XIe siècle). Cet ouvrage se trouve à la bibliothèque de Paris, dont le directeur, M. L. Delisle, a pu, au moyen de la photographie, donner la preuve aussi facile qu'évidente, que les fragments de Bâle s'insèrent exactement dans une lacune de ce manuscrit, lequel parvint déjà mutilé en la possession du roi François Ier, et de là à la bibliothèque nationale. Ces feuilles détachées n'avaient relativement qu'une très faible valeur

pour notre bibliothèque; et l'on comprend, au contraire, que la bibliothèque de Paris eût à cœur de les posséder afin de compléter le manuscrit dont elles avaient été enlevées il y a quatre siècles, non dans une mauvaise intention certes, mais par faute de parchemin. La direction de la bibliothèque de Bâle ne pouvait par conséquent avoir aucun scrupule à se départir de ces fragments en faveur de Paris. De son côté la bibliothèque nationale ne s'est pas bornée à adresser une lettre spéciale de remerciements; elle a témoigné sa reconnaissance en envoyant, en retour, neuf ouvrages importants, parmi lesquels une précieuse édition des Évangiles en langue arabe avec gravures sur bois (Rome, 1590). En même temps votre ministère de l'Instruction publique gratifiait notre bibliothèque d'une série d'ouvrages d'un grand prix (31 volumes in-4°), d'une fort belle édition faite aux frais de l'Etat, et qui, presque tous, appartiennent à la collection bien connue des « documents inédits sur l'histoire de France ».

H. S.

Bâle, février 1882.

NOTE

SUR LE ROLE ET SUR LE CARACTÈRE UNIVERSITAIRE

DES FACULTÉS DE THÉOLOGIE PROTESTANTE

La Faculté de théologie protestante de Paris s'est émue, ainsi que celle de Montauban, du projet, attribué à quelques hommes politiques, de les détacher toutes deux de l'Université pour les joindre à l'administration des Cultes. Elle croit utile de rappeler à cette occasion les liens, aussi intimes qu'anciens, qui unissent les Facultés protestantes à l'organe officiel de l'enseignement national et d'énumérer les raisons qui militent pour leur maintien.

I

Les Facultés de théologie protestante ont pour objet direct la formation des pasteurs. Aussi la loi du 18 germinal an X, qui reconstituait les cultes protestants dans notre pays, prescrit-elle immédiatement l'institution de différentes académies pour l'instruction des ministres de la confession d'Augsbourg et des églises réformées. Quand, peu d'années après, l'Université de France est fondée par la réunion en un même corps des diverses écoles d'instruction publique jusque-là dispersées, ces académies protestantes viennent naturellement, et, l'on peut dire nécessairement, y prendre leur place. Le décret du 17 mars 1808 portant organisation générale de l'Université les fait entrer dans le nouvel établissement sous le nom, qu'elles ont conservé depuis, de Facultés. Comprises ainsi dans l'acte constitutif de l'Université de France, les Facultés de théologie protestante en restent inséparables. Le mandat qui leur est confié ne demeure pas davantage lettre morte. Elles s'acquittent sans défaillance du service public pour lequel le protestantisme, à la différence de l'Église catholique, ne possède aucun autre organe parallèle ou équivalent et que l'État leur a confié, de préparer des pasteurs instruits à deux communions religieuses importantes. Le baccalauréat en théologie, obtenu au bout de quatre ou cinq années d'études passées sur leurs bancs, devient et reste la condition nécessaire de l'admission à la charge du ministère évangélique. Le décret-loi du 26 mars 1852, à son tour, portant réorganisation des cultes protestants, ne fait que respecter et que consacrer cette situation acquise, entrée depuis longtemps dans les mœurs et dont une expérience de près d'un demi-siècle avait confirmé les bons résultats.

Les douloureux évènements de 1870-1871 qui, en nous enlevant l'Alsace, privaient les églises de la confession d'Augsbourg de la Faculté de Strasbourg, rendaient nécessaire la reconstitution d'un foyer d'enseignement théologique. Il ne vint à l'idée de personne que le nouvel établissement pût être autre chose qu'une Faculté, et un décret, rendu en date

du 27 mars 1877, s'exprime ainsi : « La Faculté mixte de théologie protestante, dont le siège était à Strasbourg, est transférée à Paris. » Organisée immédiatement après ce décret, la Faculté de Paris est visée expressément dans la loi du 1er août 1879, qui modifie l'organisation de l'église de la confession d'Augsbourg, en ces termes : « L'église évangélique de la confession d'Augsbourg.... a une Faculté de théologie. » Plusieurs articles de cette même loi règlent la part des pouvoirs ecclésiastiques dans la nomination aux chaires de la confession d'Augsbourg, comme le décret-loi du 26 mars 1852 (art. 7) avait réglé la procédure applicable aux chaires vacantes de la communion réformée. L'exigence du baccalauréat en théologie pour les futurs pasteurs est inscrite à l'article 3 de la loi du 1er août 1879, comme elle l'était déjà, pour l'ensemble des églises protestantes rattachées à l'État, dans les circulaires ministérielles du 30 mai 1820, du 29 octobre 1832 et du 18 janvier 1837, interprétatives de la loi de germinal.

Le législateur et le pouvoir exécutif, après avoir marqué la place des Facultés de théologie protestante dans l'organisme universitaire, et réglé tout le détail de leur fonctionnement avec la même précision que pour les Facultés de droit, de médecine, etc., ont pensé enfin que ces établissements devaient prendre, au même titre que leurs congénères, leur juste part du gouvernement de ce grand corps, et contribuer à sa direction par leur représentation dans les conseils placés à sa tête. La loi du 27 février 1880, portant réorganisation du Conseil supérieur de l'Instruction publique et des Conseils académiques, en même temps qu'elle stipule l'intervention de la section permanente du Conseil supérieur dans la nomination à nos chaires, associe dans les termes suivants nos mandataires à l'œuvre de la réforme de l'enseignement, que l'on rattachait à la transformation de ces conseils : « Le Conseil supérieur est composé de... un professeur titulaire des Facultés de théologie protestante, élu par les professeurs, les chargés de cours et les maîtres de conférences... Il est institué, au chef-lieu de chaque académie, un conseil composé... des doyens des Facultés de théologie catholique ou protestante... d'un professeur de chacune de ces Facultés, élu dans chacune d'elles par les professeurs, etc. » Tel est l'acte légal par lequel a été consacrée tout récemment, après l'égalité de nos devoirs, l'égalité de nos droits avec les établissements publics d'instruction. Nous croyons pouvoir rappeler, sans commettre d'indiscrétion, que l'élu de nos Facultés ne s'est pas trouvé déplacé dans la haute assemblée dont l'opinion publique attendait la refonte de notre système d'éducation.

L'obligation qui est faite à nos élèves de posséder le diplôme de bachelier ès lettres avant de prendre place sur nos bancs est, à son tour, une affirmation irrécusable de notre union intime avec l'Université (arrêté ministériel du 24 mai 1828, ordonnance royale du 9 août 1836, article 1er).

II

Si des liens aussi forts et aussi multiples font de nous une partie intégrante de l'Université de France, et si le législateur, après une longue expérience, a cru devoir les affirmer encore par de récentes mesures, il n'y faut pas voir l'effet du hasard ou d'une routine inconsciente. Le pou-

voir, en marquant notre place dans l'Université dès sa fondation, n'a fait qu'entrer dans l'esprit de nos traditions pédagogiques, qui veulent que l'éducation des pasteurs se fasse dans les mêmes établissements que celle des médecins, des juristes et des savants. Partout où le protestantisme a été en mesure de le faire, il a institué des Académies et des Universités, où la science avait ses coudées libres à côté de la théologie.

Nous plongeons nous-mêmes nos racines dans une des plus illustres entre ces anciennes Universités, celle de Strasbourg. L'arrêté consulaire du 30 floréal an XI (20 mai 1803) l'avait transformée en une des Académies protestantes stipulées par la loi du 18 germinal an X. En 1819, l'État, pour mieux marquer le rattachement de cette institution aux services publics de l'enseignement supérieur et s'assurer la surveillance de la direction des études, groupa en Faculté de théologie quelques-uns des membres de l'ancienne Académie, laquelle continua de subsister néanmoins (arrêté ministériel du 10 avril 1819). Ces deux établissements de haut enseignement théologique réunis formèrent ainsi un corps professoral très important, qui ne comptait pas moins de seize chaires. Tel était, plus un certain nombre de cours complémentaires, l'enseignement théologique à Strasbourg lorsque éclata la guerre de 1870. Là est l'origine de la Faculté de théologie protestante de Paris, selon le texte du décret du 27 mars 1877, déjà cité : « La Faculté mixte de théologie protestante, dont le siège était à Strasbourg, est transférée à Paris. »

Par cet acte, le gouvernement transportait dans la capitale la tradition d'une école qui a pris une part considérable aux progrès de la science religieuse, en même temps qu'il réalisait un vœu souvent exprimé par le protestantisme français, porté à la tribune de nos assemblées politiques de 1834 à 1840, appuyé dès ce moment par la voix puissante de M. Guizot, renouvelé enfin par le synode général des églises réformées de 1872, celui de voir installer dans la capitale un foyer officiel de hautes études protestantes. Par cette restauration, l'État installait à Paris pour la première fois des représentants de cette critique protestante, qui a renouvelé l'étude de l'antiquité juive et chrétienne et aux travaux de laquelle, tour à tour, MM. Renan, Littré, et tout récemment encore M. le ministre de l'Instruction publique, Paul Bert, dans une circonstance publique, ont rendu cet hommage d'avoir jeté la lumière sur plusieurs points essentiels de l'histoire générale. Aussi ne faut-il pas s'étonner que M. Michel Bréal, dans la *Revue des Deux-Mondes*, réclamât en termes chaleureux l'adjonction de l'ancienne Faculté de Strasbourg au groupe d'établissements d'enseignement supérieur réunis à Paris.

Il nous sera permis de rappeler de quel éclat brillait la Faculté de théologie protestante de Strasbourg dans les dix années qui précédèrent la catastrophe. Avec des savants tels que MM. Reuss, Schmidt, Colani, secondés par des collaborateurs plus jeunes dont nous comptons plusieurs parmi nous, elle était au niveau de n'importe quelle Faculté d'outre-Rhin. Mettant à profit les trésors de l'érudition germanique, elle la corrigeait, l'amendait et la propageait sous une forme mieux adaptée à notre génie national. De ce milieu savant et sévère, sortait l'admirable ouvrage de M. Reuss sur la *Bible*, qui résume sous une forme vive et précise le travail de la critique sacrée, et dont la publication, tout récemment achevée, a comblé la plus grande lacune de la littérature scientifique de notre pays. — A notre tour, groupés autour de notre doyen, nous l'avons aidé

à donner la première codification française de la théologie protestante dans l'*Encyclopédie des sciences religieuses,* dont les parties extra-bibliques, notamment en ce qui touche les religions étrangères, traitées par des membres non protestants de l'Université et des principaux corps savants : MM. Gaston Boissier, Alfred Maury, J. Derenbourg, G. Paris, J. Oppert, G. Maspero, A. Barth, S. Guyard, P. Decharme, L. Leger, etc., attestent le lien toujours vivant qui nous unit à la science non confessionnelle.

Actuellement, au sein des nombreux établissements d'enseignement supérieur réunis à Paris, nous représentons seuls une branche des études historiques et philosophiques dont tous les esprits libéraux affirment l'importance.

III

Nous devons insister sur l'esprit national et vraiment laïque dans lequel nous instruisons nos élèves, sur les sentiments d'attachement à l'Université que nous leur inspirons et qui, par eux, se répandent dans les populations protestantes.

A cet égard, on a remarqué, de tout temps, que l'esprit des élèves des Facultés de l'État les distinguait, dans toute leur carrière, des personnes élevées sous des auspices strictement confessionnels. Les Facultés de théologie catholique elles-mêmes, par exemple, bien que leurs titres ne soient pas reconnus par l'Église et que les futurs ecclésiastiques ne soient pas astreints à les fréquenter, ne laissent pas d'exercer une influence bienfaisante sur une partie du clergé, par la contagion du libéralisme que leur infuse un contact nécessaire avec les idées, les méthodes et les professeurs de l'Université ; aussi plusieurs hommes politiques songent-ils à étendre et à fortifier la prise salutaire que ces établissements donnent à l'État sur la principale des églises de France, en exigeant de ceux qui y aspirent aux hautes fonctions, qu'ils passent par leur enseignement.

L'influence que les Facultés de théologie catholique pourraient être ainsi appelées à exercer au grand bien des tendances modernes, les Facultés de théologie protestante l'exercent pleinement dans leur sphère plus modeste, ou, pour parler plus exactement, l'État l'exerce par leur moyen. Nos élèves nous arrivent bacheliers ès lettres, grade conquis après des études régulières dans les établissements de l'État. En entrant chez nous, ils restent dans l'Université. Après une année au moins de solides études préparatoires, où ils se fortifient dans leurs connaissances philologiques et philosophiques, ils entrent dans le cercle des études de théologie proprement dites, fixées à trois ans. Au cours de ces travaux, plusieurs vont demander un complément d'instruction aux leçons de la Faculté des lettres, de l'École des hautes études, du Collège de France. La soutenance publique d'une thèse imprimée, généralement étendue, est pour eux, après une série d'examens rigoureux, la condition de l'obtention du diplôme de baccalauréat en théologie, sans lequel, nous le rappelons, la loi interdit l'exercice du ministère ecclésiastique dans les deux églises Réformée et de la confession d'Augsbourg.

Le jeune bachelier, en nous quittant pour exercer le ministère évangélique, rentre donc dans la société moderne comme quelqu'un qui n'en est jamais sorti et qui, par conséquent, est tout préparé à en comprendre les besoins et les tendances. A l'habitude d'un travail régulier et soutenu,

à une solide instruction, les pasteurs que nous formons joignent aussi les habitudes libérales et tolérantes d'esprits qui, accoutumés à la discussion, savent respecter les opinions sincères partout où ils les rencontrent.

La Faculté de Paris est-elle cependant, dès aujourd'hui, ce qu'elle pourrait, ce qu'elle devrait être? Non assurément. Les programmes des matières de l'enseignement et leur distribution, conformes à des précédents anciens, ont cessé de répondre au progrès des sciences religieuses, où l'histoire et la critique ont pris la place prépondérante. Le nombre de nos chaires n'est que de six, tandis qu'il était de seize à Strasbourg, en tenant compte de l'ancienne Académie; à des enseignements essentiels, dont la Faculté ne peut se passer, il n'est pourvu depuis cinq ans que par des maîtres munis d'un titre provisoire et annuel. L'insuffisance de nos traitements, sans proportion avec les frais de la vie dans la capitale, nous oblige à dérober une partie de notre temps à nos élèves pour chercher dans des occupations au dehors un complément de ressources indispensable.

Malgré ces inconvénients, que la bienveillance des pouvoirs publics s'appliquera sans doute à faire disparaître, nous pouvons dire que notre œuvre n'a pas été sans résultats appréciables. Nous fournissons annuellement à la société un certain nombre de bacheliers en théologie, c'est-à-dire de pasteurs. Nous décernons, à la suite d'épreuves d'un niveau plus élevé, des diplômes de licencié et de docteur qui assurent un courant d'études supérieures au milieu d'un corps pastoral tourné naturellement et tout d'abord vers la pratique.

La Faculté de Montauban s'est donc exprimée avec autant de mesure que de force quand, dans une lettre récemment adressée à M. le ministre Paul Bert, elle disait ce qui suit : « La Faculté croit pouvoir affirmer, en s'appuyant sur le programme étendu des Facultés de théologie, que l'objet de leur enseignement est positivement une branche des sciences par leur méthode critique et scientifique. Par le côté historique, philologique et philosophique de leurs différentes disciplines, elles ont des racines qui leur sont communes avec d'autres Facultés et qui ne sauraient être coupées sans appauvrir leur propre enseignement et peut-être l'ensemble de l'enseignement universitaire. »

Les méthodes dont nous usons, notre doyen les définissait, à son tour, dans une occasion solennelle, en déclarant ceci à M. le ministre Jules Ferry : « La théologie que nous enseignons ici accepte, avec une confiance dont il nous serait puéril de nous faire un mérite, les procédés et les méthodes auxquels est tenue de se soumettre la science moderne. La science est une; il n'y a pas deux philologies et deux psychologies. Dans le domaine de l'histoire, tout ce qui est en contradiction avec les faits dûment constatés ne saurait être invoqué comme un appui pour la religion et peut en être retranché sans la compromettre. »

IV

Si la transformation dont l'idée a été mise en avant n'était que le corollaire d'une mesure plus générale, résolue par les pouvoirs et l'opinion publics, la séparation totale des églises d'avec l'État par exemple, nous n'aurions qu'à nous incliner devant l'application d'un principe nouveau,

dont les conséquences dépasseraient de beaucoup la sphère de l'activité de nos deux Facultés. Mais ce n'est pas ainsi que se pose la question, l'application du principe de la séparation étant soit ajournée indéfiniment par les uns, soit renvoyée à un moment plus opportun par les autres. Ce n'est point, en tout cas, par l'une de ses conséquences indirectes qu'un pareil problème peut être abordé; c'est de face et dans son entier.

Si, au contraire, et comme il paraît probable, les promoteurs de l'idée que nous combattons ont été séduits par la pensée de distraire de l'enseignement supérieur de l'État une branche où la loi veut qu'il soit tenu compte, à côté de considérations purement scientifiques, de l'opinion et de la tradition des églises, si l'on pense, en nous transférant aux cultes, *laïciser* entièrement l'enseignement supérieur universitaire, nous osons dire qu'on fait fausse route et qu'on va directement à l'encontre du but qu'on se propose. Sous prétexte de symétrie et de régularité géométrique, on coupe, en effet, une branche par laquelle l'État a fait pénétrer jusqu'ici au sein du clergé d'une des églises concordataires ses méthodes et son influence; on soustrait à l'action de l'Université un domaine qui n'a cessé de lui appartenir depuis sa fondation.

C'est ici notre église tout entière, et dans ses différentes nuances, qui supplie les pouvoirs publics de ne pas abaisser le niveau de ses pasteurs en diminuant les exigences salutaires qui s'opposent aux études hâtives et précipitées, comme, au temps de la Restauration, elle avait déjà insisté énergiquement pour le maintien de la condition préliminaire du baccalauréat ès lettres. Avec nos collègues de Montauban, dont l'opinion a déjà été appuyée par d'importants consistoires et qui le serait demain par l'unanimité de nos corps officiels, si on réclamait leur avis, « nous trouvons de précieuses garanties pour la préparation des futurs pasteurs dans la nécessité où ils sont de se pourvoir de diplômes universitaires... Ce sont là de salutaires contraintes que le caractère universitaire de la Faculté rend plus faciles à maintenir. »

Quelles seraient, pour notre organisation intérieure, les conséquences d'un transfert à l'administration des Cultes, d'une assimilation plus ou moins complète avec les grands séminaires catholiques? Nous l'ignorons, puisque nous ne nous trouvons pas en face d'un projet précis; mais nous pouvons affirmer que, n'étant plus soutenus par la comparaison constante avec les autres parties du corps universitaire, nous serions moins forts pour maintenir les côtés théoriques et vraiment supérieurs de notre enseignement contre l'envahissement d'une préparation ecclésiastique plus rapide à la fois et plus pratique. Les populations protestantes, de leur côté, se sentiraient diminuées à l'idée que leurs conducteurs spirituels cesseraient de sortir d'établissements universitaires, contrairement à leurs vieilles traditions et à la pratique générale des pays étrangers où le protestantisme est constitué à l'état d'églises nationales; elles y verraient, ainsi que nous-mêmes, une infériorité, constamment ravivée par le contraste de la situation de ceux de leurs pasteurs que la Faculté de théologie de l'Université de Genève continuerait légalement de leur fournir. Ce serait, pour nous surtout, la méconnaissance du rôle que les Facultés de théologie ont tenu dans les Universités de l'Allemagne et de la Hollande, où elles ont donné, au siècle dernier, le signal de la renaissance des études historiques et littéraires par l'application d'une rigoureuse critique aux documents originaux. De tels souvenirs sont trop précieux pour qu'on les

sacrifie sans nécessité, en un temps surtout où l'étude des institutions étrangères sert, en une grande mesure, à nous enseigner les moyens de combler les lacunes aperçues dans notre organisation universitaire.

Le moment est-il donc venu, s'il doit jamais venir, de faire subir cette dangereuse épreuve à notre enseignement théologique, auquel la perte de Strasbourg a déjà porté un coup si rude et qui, nous l'avons dit plus haut, n'a point encore été mis à la hauteur des exigences de la science contemporaine? N'y aurait-il pas quelque injustice à provoquer une pareille mesure au moment où les aspirants aux grades théologiques supérieurs n'ont jamais été plus nombreux, et où l'honneur attaché à ces titres les console du peu d'avantages réels qu'ils obtiennent par des préparations longues et difficiles? Ne serait-il pas particulièrement injuste, au moment où l'administration de l'enseignement supérieur vient, au prix des plus grands efforts, de régénérer les Facultés de lettres et de sciences en donnant enfin à leurs maîtres des élèves réguliers, de supprimer des établissements qui les ont devancées de beaucoup dans cette voie?

Empêchons-nous enfin par notre présence l'Université de s'enrichir des branches d'études que nous enseignons à notre point de vue particulier? L'empêchons-nous, par exemple, d'introduire dans le programme des Facultés de lettres l'étude des phénomènes religieux, sans l'intelligence desquels l'histoire générale reste incompréhensible? Lui faisons-nous obstacle pour l'établissement de chaires d'histoire des religions, d'histoire du judaïsme et du christianisme? Bien au contraire, M. le ministre Paul Bert déclarait tout récemment que c'est grâce aux travaux accomplis sur ces points par la science protestante que l'Université peut songer à s'enrichir de ce domaine, exploré par la patiente enquête de celle-ci. Nous applaudirons, pour notre part, à cette reconnaissance officielle de la place que la religion tient dans l'histoire des sociétés, laissant à l'État le soin d'appeler à cet enseignement difficile des maîtres qualifiés, en dehors de toute préoccupation dogmatique.

Cette innovation, — si elle doit se réaliser, ce qui ne sera point en tout cas l'affaire d'un jour, — n'entamera en aucune façon notre situation. La destination toute spéciale des Facultés de théologie, comme pépinières de jeunes pasteurs, continuera de justifier leur présence dans les cadres universitaires, même après que l'histoire des religions aura conquis la place qui lui convient dans les Facultés de lettres, à côté de l'histoire et de la philosophie. Mais, au simple point de vue de la richesse de l'enseignement supérieur, il n'est pas moins clair que les Facultés de théologie seront seules à offrir, à l'état de groupe et réunies en un faisceau, les disciplines dont l'ensemble constitue la science religieuse.

Nous en revenons toujours à ceci. Désire-t-on que le clergé protestant continue d'être élevé à l'école de l'Université, ou veut-on, pour la satisfaction d'une symétrie plus apparente que réelle, rompre les liens qui l'attachent à l'enseignement national et public? Il n'est que trop clair que l'État, en nous retranchant de l'Université, renoncerait volontairement à une part d'influence sérieuse, qu'il affaiblirait de propos délibéré l'élément laïque qu'il est de son intérêt de propager et d'entretenir dans les églises, et auquel notre propre tradition nous lie si fortement. Également attachés à la liberté de conscience et à la liberté politique, partisans de l'égalité de tous devant la loi et d'un régime d'éducation nationale qui crée à la patrie des citoyens résolus à la servir, non seulement nous ne

nous plaignons pas d'être unis à l'Université et de dépendre d'elle ; nous nous en réjouissons et nous nous en faisons honneur. Nous souffririons donc pour elle, comme pour nous, d'une séparation qui, en brisant des liens anciens et chers, diminuerait en même temps le corps dont nous aspirons à rester membres. Rien ne pourrait être plus pénible pour des fils dévoués de l'État laïque et de l'Université, que de se voir retirer l'appui qui fait une partie de leur force, et de voir diminuer, par la même occasion, le grand instrument de la vie intellectuelle dans notre pays.

Nous avons peine à croire, d'ailleurs, qu'une pareille résolution puisse être accueillie par les pouvoirs publics, quand hier encore ils nous créaient, quand hier ils inscrivaient dans la loi l'existence de la Faculté de théologie protestante de Paris, quand hier ils nous appelaient dans les conseils de l'Université, quand hier ils affirmaient de nouveau les droits de l'État en matière de nomination des professeurs de théologie protestante, en spécifiant l'intervention de la section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique.

S'est-il donc passé, depuis l'accomplissement des actes qui nous ont donné une situation légale si forte, quelque évènement qui justifie un changement d'attitude? Ceux qui viennent de règler avec tant de soin notre place dans l'Université auraient-ils un motif impérieux de se déjuger à quelques mois de distance? Non, ce sont les mêmes hommes et la même situation. Et cette situation est celle d'un État engagé dans une lutte redoutable avec un parti qui conteste les libertés primordiales de pensée et de conscience sur lesquelles repose la société moderne. On ne voudra certainement point, en un tel moment, décourager, par une mesure impolitique, ceux que leur passé place aux côtés de l'État dans une pareille lutte. On ne voudra pas attrister ces vaillantes populations protestantes de France, qui ont salué avec un si vif enthousiasme l'avènement d'un régime libéral et réparateur. On ne voudra pas causer une nouvelle douleur à nos frères séparés d'Alsace, qui voient dans la Faculté de théologie de Paris l'héritière de celle de Strasbourg.

Pour nous, nous demandons à l'État de nous continuer les moyens de défendre à la fois la cause des bonnes études contre des préparations hâtives, du libéralisme religieux contre des tendances funestes.

V

Les différentes raisons qui plaident en faveur du maintien des Facultés de théologie protestante dans l'Université de France ont été résumées, avec une force et une autorité auxquelles nous ne saurions prétendre, par M. le ministre de l'Instruction publique, Jules Ferry, lors de l'inauguration des bâtiments de la Faculté de Paris, le 7 novembre 1879. Nous plaçons sous son haut patronage les considérations qui précèdent.

M. le ministre s'exprimait ainsi :

« En venant remettre, au nom de l'Université, à la Faculté de théologie protestante de Paris l'édifice nouveau que le gouvernement de la République a élevé pour elle, je ne puis oublier d'où elle nous vient et par quels liens étroits son histoire se rattache à l'histoire de nos désastres et de notre relèvement. La tempête de 1870 vous avait déracinés. Vous êtes une épave du grand naufrage, et, par cela même, d'autant plus chers

à notre patriotisme. L'empire vous avait perdus comme tout le reste ; la République, et ne l'oubliez pas, la République libérale, vous a recueillis, reconstitués, appelés dans ce grand foyer d'esprit et de science, elle vous y a offert un abri d'abord provisoire; elle vous a donné aujourd'hui ces bâtiments simples mais spacieux, si heureusement placés pour les études paisibles et recueillies, tout à fait dignes, en un mot, de devenir votre nstallation définitive.

« Vous avez ici, Messieurs, le caractère que vous aviez dans votre premier séjour. Vous êtes à Paris, comme à Strasbourg, une Faculté mixte de théologie protestante. Le décret du 27 mars 1877, qui vous a fondés, insiste à dessein sur le caractère essentiel de votre institution. Vous êtes une Faculté mixte, ce qui veut dire qu'ici l'on respire une atmosphère de large libéralisme et de saine tolérance.

« L'Université tient par-dessus tout à conserver à la Faculté de théologie de Paris ce caractère qui lui fait tant d'honneur. Les Facultés de théologie, Messieurs, sont des établissements universitaires... Nos Facultés ne sont pas des Facultés de secte, mais des Facultés d'État. Ainsi l'ont expressément voulu les législateurs de l'an X, les auteurs de cette loi de germinal sur laquelle repose votre institution même. Ces législateurs, qui avaient tous traversé la tourmente révolutionnaire, qui avaient appartenu à nos grandes assemblées, et portaient au fond de l'âme la tradition vivante de 1789, justement préoccupés des destinées de la société moderne, si puissamment défendue, mais si persévéramment attaquée, ces hommes de sagesse pratique et de grande expérience, considérèrent qu'il était impossible à l'État nouveau, dans lequel s'incarnait la société nouvelle, de se désintéresser d'un fait social aussi important, aussi gros de conséquences, que le recrutement du sacerdoce...

« Et voyez, Messieurs, comme ces relations nécessaires, cette suprématie pleine de déférence d'un côté, cette dépendance pleine de dignité de l'autre, sont ici faciles à maintenir. Entre l'État et vous, où serait le désaccord? Le protestantisme a été, dans l'histoire moderne, la première forme de la liberté. Nôtre Évangile politique, il est aussi le vôtre : la Révolution de 1789, dont notre République est le développement logique et la conclusion nécessaire, a été faite en partie pour vous; elle est pour vous la date de l'affranchissement définitif.

« Nous vous saluons donc comme une puissance amie, comme un allié nécessaire, qui ne fera défaut ni à la République ni à la liberté. Vous pouvez compter sur nous comme nous comptons sur vous, assurés que vous êtes, Messieurs, de trouver auprès de nous, en tout temps, non seulement justice, mais profonde sympathie. »

Nous sommes convaincus qu'il suffira d'avoir rappelé aux hommes politiques nos principes, notre passé, notre constitution actuelle, pour qu'ils s'associent ouvertement à la bienveillance que les pouvoirs publics nous ont constamment témoignée depuis plusieurs années. Loin de songer à détacher les liens qui unissent le clergé protestant français, et les maîtres chargés de le former, à l'enseignement de l'Université, nous avons l'assurance qu'ils se préoccuperont, au contraire, de nous donner les moyens d'améliorer notre organisation et de la mettre, de tous points, à la hauteur des besoins du temps présent.

Paris, 15 Février 1882.

SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

ACTES DE LA SOCIÉTÉ

Section de Droit du Groupe parisien.

SÉANCE DU 17 FÉVRIER 1882

Présidence de M. Bufnoir.

M. Louis Ayral, docteur en droit, est nommé secrétaire de la section en remplacement de M. André Lebon démissionnaire.

M. le Président propose à la section de mettre à l'étude la question suivante :

« *Quelles sont les conditions préalables qui doivent être exigées pour l'admission aux études de l'enseignement supérieur, particulièrement dans les Facultés de droit et de médecine ?* »

Il fait ressortir les motifs d'ordres divers qui donnent une certaine actualité à cette question. Il exprime la pensée qu'elle a un intérêt très général qui permettra d'en faire l'objet d'une discussion dans l'assemblée des sections réunies.

Après un échange d'observations, entre les membres présents, sur les bases de ce travail, une commission, composée de MM. Bufnoir, Lyon-Caen et Louis Ayral est chargée de recueillir les documents et de déposer un rapport.

La section invite les groupes de province à porter leur attention sur ce sujet.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

LA FACULTÉ DE DROIT DE LYON

Nous empruntons au rapport de M. le doyen Caillemer, présenté au Conseil académique de Lyon sur les travaux de la Faculté de droit pendant l'année scolaire 1880-1881, les détails suivants relatifs aux inscriptions prises à la Faculté :

Le nombre des jeunes gens qui ont fait acte de scolarité dans la Faculté de droit de Lyon, pendant l'année scolaire 1880-1881, est de 292.

Mais je dois immédiatement en éliminer 19, qui appartiennent, en réalité, à la Faculté libre de Lyon, et qui se sont bornés à venir subir devant nous des examens.

Je ne rangerai pas non plus, parmi nos vrais élèves de la dernière année, 4 de nos anciens élèves qui, déjà pourvus du certificat d'aptitude correspondant au deuxième examen de licence, ont bénéficié de l'article 4 du décret du 28 décembre 1880, et ont obtenu, sans nouvelle épreuve, le diplôme de licencié en droit.

Le nombre réel de nos élèves a donc été de 269.

Je ne fais naturellement entrer dans mes statistiques que les étudiants aspirant aux grades; les auditeurs bénévoles n'y figurent jamais. Et cependant, plusieurs d'entre eux pourraient être assimilés à nos élèves. Chaque année, des jeunes gens de nationalité étrangère, en plus ou moins grand nombre, suivant les circonstances, viennent à nos cours assez assidûment pour que nous puissions leur délivrer des certificats qu'ils utilisent devant les autorités universitaires de leur pays. Mais, si dignes d'intérêt que soient ces auditeurs, ils n'ont pas trouvé place dans les tableaux que contient ce rapport.

Nos 269 élèves se répartissent ainsi :

Aspirants au certificat de capacité.	45
Étudiants de première année.	80
Étudiants de deuxième année.	50
Étudiants de troisième année.	66
Aspirants au doctorat.	28
TOTAL.	269

Si l'on compare ces chiffres à ceux de l'année 1879-1880, on voit que le nombre des étudiants de troisième année et celui des aspirants au doctorat n'ont pas varié; — que le nombre des étudiants de deuxième année est descendu de 55 à 50; — que celui des aspirants de première année s'est élevé de 65 à 80, et celui des aspirants au certificat de capacité de 26 à 45!

Il y a, en somme, une augmentation de 29.

L'impression favorable résultant de cette comparaison sera singulièrement atténuée par les explications qui suivent :

Les 269 élèves doivent, en effet, être divisés en trois groupes :

RÉPARTITION DES 269 ÉLÈVES

	INSCRITS et EXAMINÉS.	INSCRITS.	EXAMINÉS.	TOTAUX.
Capacité	11	31	3	45
1re Année	31	44	5	80
2e Année	35	13	2	50
3e Année	43	8	15	66
Doctorat	11	9	8	28
TOTAUX	131	105	33	269

1° Élèves qui ont pris des inscriptions et subi des examens : 131, soit 49 pour 100;

2° Élèves qui ont pris des inscriptions, sans subir d'examens : 105, soit 39 pour 100;

3° Élèves qui ont subi des examens, sans prendre d'inscriptions : 33, soit 12 pour 100.

L'année dernière, la proportion pour la première catégorie, celle des élèves réguliers, était de 57 pour 100; pour la deuxième catégorie, celle des élèves irréguliers, elle était de 29 pour 100. — Le nombre des élèves à scolarité irrégulière s'est donc notablement accru pendant l'année 1880-1881.

La même conclusion va ressortir de cette autre observation. Les 236 élèves inscrits ont pris 660 inscriptions, soit 2,80 par tête. C'est la proportion la plus faible que nous ayons constatée dans notre Faculté. L'année dernière, nous avions plus de trois inscriptions (3,15) par étudiant :

INSCRIPTIONS DE L'ANNÉE 1880-1881

	NOVEMBRE.	JANVIER.	AVRIL.	JUILLET.	TOTAUX.
Capacité	37	29	28	22	116
1re Année	62	62	45	43	212
2e Année	43	33	34	30	140
3e Année	41	36	43	36	156
Doctorat	10	12	5	9	36
TOTAUX	193	172	155	140	660

En précisant davantage, on constate que, sur les 174 aspirants à la licence qui ont pris des inscriptions, il n'y en a que 91 (52 pour 100), à peine la moitié, qui aient pris les 4 inscriptions correspondant aux quatre trimestres; 23 (13 pour 100) en ont pris seulement trois; 20 (12 pour 100) n'en ont pris que deux; 40 (23 pour 100) se sont contentés d'une seule.

Allant plus loin encore, on voit que, sur les 80 élèves de première année, 31 seulement (39 pour 100) figurent dans la catégorie des élèves réguliers; 44 (55 pour 100) n'ont pris que des inscriptions. Pour les aspirants au certificat de capacité, sur 45 élèves, 11 seulement (24 pour 100) sont réguliers; 31 (69 pour 100) n'ont pris que des inscriptions.

En résumé, il y a, pour 1880-1881, augmentation apparente du nombre des élèves; augmentation également apparente du nombre des inscriptions. Mais, en réalité, la scolarité a été moins bonne que les années précédentes, grâce à la négligence que la moitié des élèves de première année (55 pour 100) et les deux tiers des aspirants au certificat de capacité (69 pour 100) ont mise à renouveler leurs premières inscriptions ou à subir leurs examens.

COMPARAISON DES INSCRIPTIONS DES ANNÉES 1878 A 1881

	1878-1879.		1879-1880.		1880-1881.	
Capacité	69	+ 7	66	— 3	116	+ 50
1re Année	210	+ 10	236	+ 26	212	— 24
2e Année	149	— 9	182	— 33	140	— 42
3e Année	126	— 27	123	— 3	156	+ 33
Doctorat	36	— 7	42	+ 6	36	— 6
Totaux	590	— 26	649	+ 59	660	+ 11

De cette négligence, peut-être, en cherchant bien, découvrirait-on la cause. La loi du 18 mars 1880 a décidé que les inscriptions dans les Facultés de l'Etat seraient désormais gratuites. D'autre part, le titre d'étudiant n'est pas absolument un vain titre; nous croyons savoir que certains privilèges extra-universitaires y sont attachés. Est-il téméraire de supposer que quelques jeunes gens, désireux d'obtenir ce titre, auront été séduits par la gratuité? Lorsqu'il fallait verser au Trésor une somme de 40 francs par inscription, on pouvait hésiter à prendre une carte d'étudiant. Aujourd'hui cette carte s'obtient sans bourse délier; il suffit d'inscrire son nom sur un registre. Si l'on est bachelier, on se dit aspirant à la licence; à défaut de diplôme, on aspire au simple certificat de capacité. Une fois cette inscription prise et la carte délivrée, le jeune homme ne reparaît plus à la Faculté. Nous refusons le certificat d'assiduité et nous annulons l'inscription; mais on se garde bien de nous rapporter la carte d'étudiant, et l'on continue à jouir de ses prérogatives.

Je suis convaincu que la gratuité n'a exercé aucune influence sur le recrutement de nos élèves sérieux; mais je serais fort étonné si elle n'avait pas accru sensiblement le nombre des entrées de faveur dans les théâtres. Ce résultat imprévu de la loi du 18 mars 1880 s'est produit dans d'autres villes, et, à Paris même, on a pu le constater.

Suivant toute vraisemblance, la nouvelle année scolaire nous donnera des chiffres moins élevés que l'année qui finit (1).

Pour la troisième année surtout, la diminution sera très sensible.

(1) Nos prévisions ne se sont réalisées qu'en très petite partie. En comparant les inscriptions de novembre 1881 à celles de novembre 1880, on constate qu'il y a

M. Thaller, professeur à la Faculté de droit, avait été chargé du rapport sur le concours de l'année scolaire 1880-1881 ; il a prononcé un intéressant discours dont nous reproduisons la conclusion :

Nous voici arrivés, Messieurs, au terme de ce compte rendu, dont les longueurs ont dû vous occasionner une certaine fatigue. Il dépendait du rapporteur de présenter les observations de la Faculté sous une forme plus brève. S'il ne l'a pas fait, c'est afin de vous mieux pénétrer de l'esprit de critique que nous apportons à l'examen de vos mémoires, et de vous montrer plus nettement la direction que nous désirons vous voir suivre. Certaines personnes vous diront, si elles ne l'ont fait déjà, que le droit est une science mesquine et terre à terre qui, lorsqu'elle n'affaisse pas l'intelligence en la courbant sur une interprétation grammaticale, la développe à faux dans le sens de la chicane et des petits moyens. La vérité est que cette étude a le sort de toutes choses de ce monde : elle cesse de porter ses fruits, à être mal comprise et mal pratiquée.

Nous, qui nous sommes voués à cette science, nous n'en connaissons aucune qui offre aux plus nobles facultés de l'homme de plus nombreux débouchés. Nous la comparerions volontiers à une croisière, où presque toutes les autres sciences viennent aboutir : l'histoire et l'épigraphie, par les précédents et par l'évolution du droit à travers les âges ; la philosophie et l'économie politique, par les réformes que la législation comporte ; la littérature, par l'élégance de développements souvent indispensables à la clarté ; les mathématiques, par la rigoureuse logique du raisonnement. S'il est une seule science qui possède des tenants aussi multiples, nous demandons qu'on nous la désigne.

D'autre part, à ceux qui prétendent s'attacher exclusivement aux résultats positifs, nous dirons que, alors même que le droit ne ferait ni des magistrats, ni des avocats, ni des hommes d'affaires, il aurait encore l'incomparable avantage de fortifier l'esprit, en l'habituant à raisonner de lui-même. On a constaté de longue date que la fréquentation de nos écoles donnait souvent à l'homme, dans la vie privée, la présence d'esprit qui, au moment difficile, lui permettra de s'orienter ; dans la vie publique, cette sainte horreur de la routine, assez naturelle chez celui qui, ayant vu la loi de plus près, en connaît mieux les faiblesses ; mais, en même temps, un sentiment progressiste qui, éclairé par l'expérience, se défie des utopies et des conceptions chimériques.

S'il en est, et s'il doit en être ainsi, notre enseignement, Messieurs, tend à vous initier moins à des formules toutes faites qu'au moyen d'exercer sur un champ nouveau vos aptitudes premières. Ce que nous recherchons dans vos travaux écrits, c'est moins encore l'expression d'une législation vivante ou disparue qu'un tempérament qui s'affirme. Une erreur de détail ne nous laisse pas indifférents ; nous n'y attachons cependant qu'une importance secondaire : une erreur est bien vite redressée ; mais nos préoccupations seraient autrement vives de voir nos jeunes gens errer et se retourner dans ce vaste domaine, inquiéts et hésitants, se sentant incapables de faire sur tant de fruits mis à leur portée le moindre acte d'appropriation personnelle.

Tel est notre souci : vos compositions, plus encore que vos examens, nous prouvent que vous l'avez compris. Nous vous en remercions ; les récompenses qui vous sont décernées aujourd'hui ne sont rien auprès de celle que trouvent nos efforts dans cette constatation. C'est en poursuivant sans re-

une diminution pour la troisième année ; le nombre des élèves est descendu de 41 à 37. Mais, il y a une augmentation de 21 pour la première année, de 3 pour la deuxième année et de 13 pour le doctorat. En somme, il y a 222 inscriptions, au lieu de 193, c'est-à-dire augmentation de 29.

lâche ce but vraiment philanthropique : donner à la société des hommes et des penseurs, que l'Université a traversé le siècle, forte de l'appui et du concours de tous les esprits non prévenus; c'est là la garantie de son avenir et le gage de ses succès futurs.

COMMISSION POUR L'EXAMEN DES VŒUX DES MAITRES RÉPÉTITEURS

Voici les résultats du scrutin ouvert pour l'élection des membres de la commission chargée d'examiner les vœux des maîtres répétiteurs relatifs à leur condition :

Nombre de bulletins de vote.	1.777
Majorité absolue.	889

Ont obtenu :

MM. Lambert (lycée de Lyon).	1.200	voix.
Py (collège d'Épinal).	998	—
Piquois (lycée Saint-Louis).	819	—
Hauvet (lycée de Vanves).	727	—
Jurain (lycée Louis-le-Grand).	674	—
Bétolaud (collège Rollin).	662	—

MM. Lambert et Py ayant obtenu la majorité absolue, et MM. Piquois, Hauvet, Jurain, Bétolaud, la majorité relative, sont élus aux termes de l'article 4 de l'arrêté ministériel du 30 janvier.

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

CRÉATION D'UN OBSERVATOIRE POPULAIRE D'ASTRONOMIE AU TROCADÉRO

Le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes,

Arrête :

Article premier. — Un Observatoire populaire d'astronomie est institué au Trocadéro. Cet établissement, destiné aux élèves des lycées et aux élèves soit des écoles normales primaires, soit des écoles d'enseignement primaire supérieur, sera ouvert au public dans des conditions que déterminera un arrêté ultérieur.

Art. 2. — Les fonds nécessaires à cette création seront prélevés sur les chapitres 29 et 34 du budget de l'instruction publique.

Art. 3. — Une commission spéciale, instituée à cet effet, présentera au ministre un projet de règlement pour l'Observatoire populaire d'astronomie.

Fait à Paris, le 24 novembre 1881.

PAUL BERT.

COMMISSION DU RÉPERTOIRE DES TRAVAUX HISTORIQUES

Le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes,

Arrête :

Sont nommés membres de la Commission du répertoire des travaux historiques :

MM. Quicherat, vice-président du Comité des travaux historiques, président. – Georges Picot, membre de l'Institut, vice-président. — A. de Barthélemy, de la Société des antiquaires de France. — Chabouillet, conservateur sous-directeur à la Bibliothèque nationale. — Darmesteter, maître de conférences à la Faculté des lettres de Paris. — Fustel de Coulanges, membre de l'Institut, directeur de l'École normale supérieure. — Gazier, maître de conférences à la Faculté des lettres de Paris. — Lavisse, maître de conférences à l'École normale supérieure. – Alphonse Martin, secrétaire.

Fait à Paris, le 1er janvier 1882.

PAUL BERT.

COMMISSION DE L'OBSERVATOIRE POPULAIRE D'ASTRONOMIE DU TROCADÉRO

Le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes,

Arrête :

Article premier. — Une commission est instituée près le Ministère de l'Instruction publique à l'effet de préparer un règlement pour l'Observatoire populaire d'astronomie. Elle donnera son avis sur toutes les questions intéressant ledit Observatoire, telles que plans, conditions d'admission du public.

Art. 2. — Cette commission est composée ainsi qu'il suit :

MM. Gréard, membre de l'Institut, vice-recteur de l'Académie de Paris, président. — Mouchez, membre de l'Institut, directeur de l'Observatoire de Paris, vice-président. — Buisson, directeur de l'enseignement primaire au Ministère de l'Instruction publique. — Carriot, directeur de l'enseignement primaire à la préfecture de la Seine. — Charmes, directeur du secrétariat et de la comptabilité au Ministère de l'Instruction publique. — Clerc, inspecteur primaire de la Seine. — Flammarion, publiciste. — Foncin, directeur de l'enseignement secondaire au Ministère de l'Instruction publique. — Janssen, membre de l'Institut, directeur de l'Observatoire de Meudon. — Mascart, directeur du bureau central météorologique. — Tisserand, membre de l'Institut, secrétaire du Conseil de l'Observatoire. — Vinot, astronome.

Fait à Paris, le 20 janvier 1882.

Paul Bert.

CIRCULAIRE RELATIVE AUX HEURES SUPPLÉMENTAIRES DANS LES COLLÈGES COMMUNAUX

(Du 22 janvier)

Monsieur le Recteur,

En exécution des prescriptions de la circulaire du 20 octobre 1880, des indemnités calculées à raison de 100 francs par heure et par an sont payées aux professeurs des collèges communaux qui consacrent des heures supplémentaires à des cours de sciences dans les classes de grammaire.

Il ne m'est pas possible, quant à présent, d'étendre d'une manière générale cette mesure aux fonctionnaires des autres ordres d'enseignement. Cependant, comme il existe un reliquat sur le crédit des collèges communaux, je suis disposé à accorder, à titre tout à fait exceptionnel, des indemnités aux professeurs qui, pendant l'année 1881, ont été chargés, en dehors de leur service ordinaire, et en vue de l'application des nouveaux programmes, de cours supplémentaires, notamment en ce qui concerne l'histoire et les langues vivantes.

Je vous prie donc de vouloir bien m'adresser, avant le 10 février prochain, des propositions en faveur des fonctionnaires de votre ressort qui se trouvent dans ce cas; mais je dois vous faire remarquer que la somme dont je dispose est assez restreinte, et que, dès lors, vos propositions devront

comprendre seulement les professeurs les plus méritants, les moins rétribués ou ceux dont le service est le plus chargé.

Vous voudrez bien d'ailleurs, à l'appui de chaque présentation, indiquer : 1° la durée du service normal du professeur; 2° le nombre des heures supplémentaires qu'il a données pendant la dernière année; 3° la nature de son enseignement; 4° les classes auxquelles cet enseignement s'appliquait; 5° le montant de l'indemnité que vous seriez d'avis d'accorder.

Recevez, Monsieur le Recteur, etc.

Le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes,

PAUL BERT.

CIRCULAIRE RELATIVE AUX LIVRES CLASSIQUES

(Du 23 janvier)

MONSIEUR LE RECTEUR,

Jusqu'ici les livres classiques ont été fournis aux élèves internes dans les lycées. Ce système présente des inconvénients qui ont été signalés depuis longtemps : les éditions mises ainsi entre les mains des enfants sont en général vieillies, souvent incomplètes, et il peut en résulter des difficultés pour l'enseignement. D'un autre côté, beaucoup de bons esprits estiment qu'il y aurait de grands avantages à ce que les élèves fussent propriétaires de leurs livres de classe; ils s'y attacheraient, pourraient les emporter chez eux, et cette possession leur inspirerait peut-être, après leur sortie du lycée, le désir de revenir à leurs premières études.

La Commission du budget de la Chambre des députés a pensé qu'il conviendrait d'entrer dans cette voie. Pour y arriver, elle a exprimé, par l'organe de son rapporteur, l'avis que le crédit inscrit au budget de l'enseignement secondaire pour les bibliothèques des lycées fût désormais affecté à l'achat des livres classiques nécessaires aux boursiers, qui en auraient d'ailleurs la propriété. Quant aux autres internes, ils seraient tenus de se procurer ces ouvrages à leurs frais, comme les externes. Je vous prie, Monsieur le Recteur, d'inviter MM. les proviseurs de votre académie à mettre cette question à l'étude dans l'assemblée des professeurs. Vous voudrez bien ensuite me faire connaître le plus promptement possible dans quelles conditions la réforme dont il s'agit aurait paru à ces fonctionnaires et vous paraîtrait à vous-même pouvoir s'effectuer.

Recevez, Monsieur le Recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes,

PAUL BERT.

COMMISSION DE L'HYGIÈNE DES ÉCOLES

Le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes,

Vu le règlement-modèle des écoles primaires en date du 6 janvier 1881;

Vu le règlement relatif à la construction des maisons d'école en date du 17 juin 1880;

Vu le règlement relatif à l'organisation des écoles maternelles en date du 2 août 1881;

Vu les projets de règlement pour la construction et l'installation des écoles normales et des écoles maternelles élaborés par la commission des bâtiments scolaires instituée par arrêté du 30 mars 1879;

Vu le rapport présenté par M. le docteur Gariel, au nom d'une sous-commission chargée de l'étude spéciale de l'hygiène de la vue;

Considérant que ces trois derniers documents soulèvent un certain nombre de questions intéressant à la fois l'hygiène et la pédagogie, et dont il est nécessaire de continuer l'étude à ce double point de vue, tant par la discussion théorique des méthodes que par voie expérimentale, avant de les régler par décision ministérielle,

Arrête :

Article premier. — Il est institué au Ministère de l'Instruction publique une commission de l'hygiène des écoles.

Art. 2. — Cette commission est chargée d'étudier les questions relatives soit au mobilier scolaire, soit au matériel d'enseignement, soit aux méthodes et aux procédés d'instruction dans leurs rapports avec l'hygiène.

Elle résumera ses travaux dans un projet de règlement d'ensemble à soumettre au Conseil supérieur.

Art. 3. — Cette commission est autorisée à procéder, dans les établissement d'instruction publique de Paris et des départements, aux expériences, inspections et constatations qu'elle jugera nécessaires. Un ou plusieurs de ses membres pourront, en outre, être chargés de visiter à l'étranger les établissements dont l'étude mériterait un examen spécial.

Art. 4. — Les dépenses occasionnées par les travaux de cette commission seront prélevées sur le chapitre 33 du budget.

Fait à Paris, le 24 janvier 1882.

PAUL BERT.

CIRCULAIRE RELATIVE AUX RÉUNIONS DES MAITRES D'ÉTUDES DES LYCÉES ET COLLÈGES

Paris, 25 janvier 1882.

Monsieur le Recteur,

La situation des maîtres d'études des lycées et collèges appelle toute mon attention et toute ma sollicitude.

Il m'a semblé que le meilleur moyen d'être renseigné sur les améliorations à apporter à leur condition était de les consulter eux-mêmes et d'apprécier ce qu'il peut y avoir de pratique et d'exécutable dans l'expression de leurs vœux.

En conséquence, je vous prie d'inviter MM. les proviseurs des lycées et MM. les principaux des collèges les plus importants de votre ressort à organiser des réunions de maîtres répétiteurs.

Ces assemblées se borneront strictement à étudier les réformes qu'il serait possible d'introduire dans la condition des maîtres. Elles auront lieu à titre exceptionnel durant la première quinzaine de février; elles se tiendront deux fois au moins, cinq fois au plus pendant les heures de la classe du matin. Il est d'ailleurs inutile que l'administration s'y fasse représenter.

Les maîtres n'ayant pas de délégués dans les conseils académiques, ces assemblées leur permettront de faire parvenir régulièrement et légalement jusqu'à l'Administration centrale l'expression de leurs désirs motivés. Il est désirable que ces vœux soient rédigés sous une forme aussi claire et aussi

concise que possible, afin d'en rendre aisés le classement et le dépouillement. Je sais, d'ailleurs, que je puis compter sur les sentiments universitaires, sur la dignité et le patriotisme des maîtres.

L'expérience qui va être tentée est nouvelle. Je suis persuadé à l'avance qu'elle se justifiera par ses résultats.

Recevez, Monsieur le Recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes,

PAUL BERT.

DÉCRET

PORTANT AUGMENTATION DE L'INDEMNITÉ ALLOUÉE AUX FONCTIONNAIRES DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL

Le Président de la République française,
Sur le rapport du Ministre de l'Instruction publique et des Cultes,

Décrète :

Article premier. — L'indemnité allouée aux fonctionnaires des lycées et collèges pourvus du titre d'agrégé de l'enseignement spécial est portée de 300 à 500 francs.

Art. 2. — L'indemnité allouée pendant deux ans aux fonctionnaires de l'enseignement secondaire reconnus admissibles aux épreuves de l'agrégation de l'enseignement spécial, et qui ont subi toutes les épreuves du concours, est élevée de 200 francs à 300 francs.

Art. 3. — Le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes est chargé de l'exécution du présent décret, qui aura son effet à dater du 1er janvier 1882.

Fait à Paris, le 26 janvier 1882.

JULES GRÉVY.

Le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes,

PAUL BERT.

Le Gérant : **G. MASSON.**

Paris. — Typ. G. Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 12395.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DE LA SOCIÉTÉ

Tenue le dimanche 2 avril, à une heure de l'après-midi
à l'École des sciences politiques

PRÉSIDENCE DE M. BUFNOIR

Président de la Société, professeur à la Faculté de droit de Paris

M. le président donne la parole à M. Lavisse, secrétaire général de la Société.

M. Lavisse lit l'exposé suivant :

MESSIEURS,

Toutes les sociétés semblables à la nôtre arrivent, après la ferveur des débuts, au calme. Quand la propagande a rallié le plus grand nombre de ceux qu'elle peut recruter, le progrès s'arrête. Il n'y a pas lieu de s'inquiéter : nous subissons le sort commun ; mais prenons garde que ne plus croître est presque synonyme de décroître.

Il ne faut pas que nous décroissions, parce que nous avons encore beaucoup à faire.

D'abord, nous n'avons pas tous travaillé. A Paris, il est très difficile de réunir les membres de la section de médecine, et ceux de la section des sciences : les seules sections de droit et des lettres ont, cette année, repris leurs travaux. De province, nous ne recevons aucune communication. Cependant les groupes existent, et il en est qui délibèrent régulièrement.

On dirait que nous nous croyons le droit de nous reposer, parce que nous avons créé une *Revue*, qui est l'organe de notre Société ; mais il faut distinguer entre la qualité d'abonné et celle de sociétaire. L'abonné est un être passif; le sociétaire doit être actif. Nous avons les meilleures raisons de nous féliciter d'avoir créé cette *Revue*. Les craintes qui se sont produites au moment de la fondation ont été dissipées par l'expérience. Quelques-uns d'entre nous pensaient que nous n'aurions pas de quoi remplir le cadre d'une publication mensuelle; or il s'en faut que nous ayons à craindre la pénurie. Vous avez remarqué la variété des sujets traités et la variété des provenances. C'est beaucoup que d'être assurés, comme nous le sommes, qu'aucun grand évènement ne se produira sur le terrain de l'instruction publique, en France ou au dehors, sans que nous soyons informés et éclairés; le mérite en revient au rédacteur en chef de la *Revue*, et je me fais en ce moment l'organe de tout le monde pour remercier et féliciter M. Dreyfus-Brisac; il met dans cette œuvre tout son zèle, qui est fort éclairé, et toute son activité, qui est grande. Mais il ne faut pas que nous abdiquions entre les mains de M. Dreyfus-Brisac, et de M. Georges Masson, notre éditeur, à qui je dois exprimer aussi nos remerciements pour l'intérêt qu'il porte à notre publication.

Nous pouvons nous rendre cette justice que nous avons fait beaucoup déjà en discutant quelques questions importantes et en ménageant à des réformes nécessaires l'adhésion de nombreux esprits; mais nous nous sommes seulement mis en chemin et la route est longue encore devant nous.

La fin dernière de nos efforts est celle-ci : obtenir que nos Facultés de droit et de médecine, qui sont surtout des écoles professionnelles, élargissent la place qu'elles ont déjà faite à la science proprement dite, et que nos Facultés des sciences et des lettres, qui n'étaient ni des écoles professionnelles ni des corps scientifiques, deviennent l'une et l'autre chose.

Nous avons en face de nous des obstacles de toutes sortes; d'abord, cette conception étrange que la science doit se faire en certains endroits et s'enseigner dans d'autres; que le Collège de France, le Muséum et l'Observatoire sont des lieux de recherches et de découvertes, les Facultés des bureaux d'enregistrement et de vulgarisation ; puis l'existence de ces grandes écoles spéciales, qui enlèvent aux Facultés leurs étudiants naturels et dispersent des forces qui, réunies en un même endroit et agissant ensemble, donneraient à l'enseignement supérieur parisien un éclat et une soli-

dité sans pareils. Il faut bien parler aussi de préjugés répandus contre la science elle-même, surtout contre l'érudition dans le domaine des sciences morales. Justement parce que l'effort intellectuel est réparti et comme brisé entre plusieurs écoles ; parce que l'histoire, pour citer un exemple, s'enseigne d'une façon à l'École des Chartes et à l'École des Hautes-Études, d'une autre à la Faculté des lettres et à l'École normale (sans qu'on enseigne nulle part tout ce qu'il faudrait enseigner), l'érudition historique paraît appartenir aux deux premières écoles, qui ne laissent aux deux autres que l'exposition historique. Au fond, c'est toujours la même distinction : ici la production, ailleurs le débit de la science. Il s'en suit une opposition entre la science et l'enseignement, entre le travail et la mise en œuvre. La science, qui connaît sa force, est arrogante et dédaigneuse. Elle prétend se suffire à elle-même. Elle dédaigne l'art. Les artistes et les lettrés s'en autorisent pour lui rendre le mépris qu'elle leur témoigne. Si l'on habitait la même maison, si l'on s'entendait pour former des érudits qui reçussent en même temps une large culture littéraire, il viendrait un temps où ces fausses distinctions tomberaient, et l'on verrait revivre cette vieille érudition française, parée de la grâce d'une belle langue et éclairée par cette lumière que jettent sur toutes choses les esprits formés à l'école des humanités.

Ce sont de redoutables obstacles que ces institutions si fortes, ces conceptions si fausses, ces préjugés si fortement défendus. Comment faire pour que les Facultés reprennent leur bien, j'entends leurs élèves et leur enseignement? A une réforme capitale, qui consisterait à détruire l'obstacle, c'est-à-dire ces êtres autonomes et égoïstes qui se partagent et se disputent le bien commun, et à bâtir sur ces ruines violemment faites une belle et puissante Université de Paris, il ne faut pas même songer. C'est par le travail et par l'effort de tous les jours, par cette attention et cette prévoyance qui font trouver mille mesures de détail, que nous devrons, pièce à pièce, édifier l'avenir ; mais il est nécessaire d'avoir à l'avance la claire notion de ce que l'on veut faire. C'est pourquoi notre Société a mis à l'ordre du jour, pour les sections des lettres de ses différents groupes, cette question : De l'organisation normale d'une Faculté des lettres. Déjà la section des lettres du groupe parisien a reçu d'importants travaux, dont elle discute les conclusions. La *Revue* a publié un mémoire de M. Brunetière sur l'enseignement de la littérature française ; elle va publier un mémoire de M. Boutroux sur l'enseignement de la philosophie, et une note écrite dans les dernières heures de sa vie par notre re-

gretté confrère Charles Graux. La section des lettres entendra bientôt la lecture de mémoires semblables sur l'enseignement des autres disciplines dont la réunion doit composer une Faculté des lettres. Quand la série sera épuisée, quelle belle discussion à engager sur un tel sujet ainsi étudié ! N'aurons-nous point alors un guide, pour chacun de nos pas, dans cette voie où il y a tant de passes malaisées? Et si chaque section faisait comme notre section des lettres, n'est-il pas vrai que nous nous éclairerions les uns les autres sur notre commune mission? Ce travail achevé, encore une fois quelle belle discussion sur tout ce grand sujet de l'enseignement supérieur, que nous pouvons bien dire être un des plus ignorés, si nous entendons par ignorer savoir vaguement et par instinct, non par recherche patiente, réflexion intense et délibération éclairée.

Il est de notre devoir de mettre à notre ordre du jour des discussions de cette sorte, puisque nous sommes une société d'études pour les questions d'enseignement supérieur; mais nous sommes autre chose encore. Par cela même que la grande majorité d'entre nous appartient au corps enseignant et que nous avons des groupes constitués dans les chefs-lieux académiques, nous devons être une société d'informations réciproques. Nous avons plusieurs fois ici émis le vœu que chaque Faculté eût un correspondant auprès de la *Revue*. Nous attendons encore que ces correspondants se soient nommés. Il serait facile de dire la nature des renseignements que nous désirons. Qu'enseignez-vous, et quelle est votre affiche? (Nous pouvons savoir ce qui s'enseigne dans toutes les Facultés allemandes, et il est au moins singulier que les cartons du ministère sachent seuls ce qui s'enseigne dans les Facultés de France.) Comment êtes-vous installés? N'est-il pas question d'accroître et d'embellir votre domicile? Quels sont les projets? Où en est l'exécution? Êtes-vous contents de vos bibliothèques et de vos laboratoires? Il se fait beaucoup de choses nouvelles dans les Facultés des lettres et des sciences : ici surtout, en raison même de cette nouveauté, il faut préciser. Vos ressources d'enseignement sont certainement insuffisantes. Que vous manque-t-il pour faire ce que vous voudriez? Combien avez-vous d'étudiants? Dans quel état intellectuel vous sont-ils arrivés? Vos étudiants comprennent-ils bien ce qu'ils ont à faire? Sont-ils guéris du préjugé qui fait croire en France que l'examen est le maître des intelligences, et le programme, un catéchisme impératif? Nous avons peine ici à tuer en eux la notion du candidat, pour les élever à la dignité d'étudiants, à leur faire comprendre qu'ils sont auprès de nous, sans doute pour

acquérir des connaissances nécessaires, mais aussi pour apprendre une méthode d'enseignement et de travail. Les vôtres s'appellent-ils toujours des candidats? Avez-vous d'autres étudiants que vos boursiers et de futurs professeurs? Nous avons ici, à la Faculté des lettres, pour l'histoire, d'excellents étudiants qui nous viennent de la Faculté de droit; en est-il de même chez vous? En un mot, quelle est chez vous la vie matérielle et la vie intellectuelle?

Si nous recevions de toutes parts des renseignements de cette sorte, si nous en publiions tout ce qui peut en être publié, nous saurions comment vit notre enseignement supérieur. Avec ces correspondances et les discussions de nos Parlements, de nos conseils universitaires et de notre Société, il y aurait lieu de composer, toutes les fois que la matière serait suffisante, une chronique pour notre *Revue*. L'établissement de relations régulières avec les groupes de province me paraît ce qu'il y a de plus désirable et de plus utile pour prévenir un refroidissement de notre zèle. La réunion apprendra avec plaisir que c'est la principale attribution de M. Petit de Julleville, que le conseil de la Société a bien voulu m'adjoindre comme collègue dans le secrétariat général de la Société.

Messieurs, il me serait aisé de ne pas finir, si je voulais dire toutes les raisons que nous avons de ne pas nous arrêter au début de la route. Je pourrais rappeler que nous avons fait entrer les questions d'enseignement secondaire dans le cadre de notre *Revue*, juste au moment où l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur sont étroitement rapprochés par ces devoirs nouveaux, qui incombent aux Facultés de former des professeurs pour les lycées et les collèges, en même temps que pour les Facultés. Il y a ici encore tout un ordre de discussions théoriques très difficiles; convient-il que l'éducation soit tout à fait distincte pour les deux ordres d'enseignement, comme elle l'est à l'étranger? Convient-il qu'elle soit la même, et que l'enseignement secondaire soit pour les uns la carrière de toute la vie, mais aussi pour les autres un stage obligatoire avant de s'élever à l'enseignement supérieur? Nos institutions universitaires sont faites de telle sorte qu'il faut se prémunir contre toute opinion trop absolue, et, nous hâter d'éclairer ceux qui ont besoin de l'être sur la nature et l'objet de chaque ordre d'enseignement. S'il est vrai que nous soyons menacés d'un règlement qui obligerait tout aspirant aux chaires des Facultés des sciences ou des lettres à passer dix années dans un lycée ou dans un collège, préparons-nous à nous défendre contre une erreur capable de devenir si funeste.

Pour l'enseignement secondaire aussi, nous avons, en même temps qu'à discuter, à nous informer. Ne pensez-vous pas qu'il serait utile que nous pussions juger exactement, sur pièces claires et probantes, les effets de la réforme introduite dans nos lycées et nos collèges?

Vous voyez donc bien qu'il faut réveiller en nous le zèle des premiers jours, reprendre la propagande, trouver de nouveaux confrères, trouver de l'argent. Nous ferons tout cela, si nous nous persuadons que c'est faire œuvre utile que de nous enquérir, sans nous lasser jamais, sur la vie intellectuelle de notre pays, et de chercher, comme nous faisons, une direction de cette vie intellectuelle qui rende nos intelligences plus solides.

A la suite de cette lecture, des observations sont échangées entre MM. Jules Zeller, Petit de Julleville, Darboux et Lavisse. Le vœu de l'assemblée est que des relations plus étroites et plus suivies soient établies entre la Société et la *Revue*, et qu'un des premiers numéros, après la rentrée des Facultés, publie la liste des cours dans toutes les Facultés de France, et forme ainsi comme une sorte d'annuaire de l'enseignement supérieur.

M. le président donne ensuite la parole à M. Petit de Julleville pour lire, à la place de M. Boutmy empêché, l'exposé de l'état financier de la Société.

Cet exposé est ainsi conçu :

Messieurs,

J'ai l'honneur de vous soumettre les comptes et le bilan de la Société pour le dernier exercice. Ils sont conformes, à peu de chose près, au budget de prévision que je vous avais présenté il y a un an.

1° Compte « valeurs et titres »

La Société possédait, au 31 décembre 1880 : { 15 Ville 1869. 26 Ville 1876.

Deux Ville 1876 ont été vendues le 19 janvier 1881.

Une Ville 1876 a été remboursée le 28 janvier 1881.

Il ne reste donc plus, à la Société, que 15 Ville 1869 et 23 Ville 1876, représentant une valeur d'environ 17,500 francs.

2° Compte avec M. Masson, éditeur

DÉBIT

Versement à MM. Hachette pour liquider les dépenses relatives au *Bulletin*.	3,205 05
Service de la *Revue*	4,603 90
A reporter. . . .	7,808 95

Report. . . .	7,808 95
Feuilles supplémentaires.	2,100 »
Frais divers.	71 30
Compte de rédaction.	2,956 »
	12,936 25
	6,132 65
	6,804 20

CRÉDIT

320 quittances reçues (4,275 fr. 55) dont 86 impayées, moins 11 fr. 50 de frais de recouvrement.	4,264 05
Abonnements remboursés par les rédacteurs étrangers	168 »
Souscription du ministère	1,700 »
	6,132 05

Reste dû à M. Masson : 6,804 fr. 20.

3° Compte du Secrétaire Trésorier

DÉBIT

En caisse au 1er janvier 1882.	615 25
Traitements et appointements	4,900 »
Affranchissements, frais de bureau, frais divers	414 50
Bibliothèque	275 35
Indemnité Thorden (rédaction)	150 »
	6,355 10

CRÉDIT

En caisse au 1er janvier 1881.	102 95
Donations	1,690 75
Cotisations	3,367 90
Souscription du ministère au *Bulletin*. . .	330 »
Vente de volumes.	160 »
Touché au Crédit Lyonnais.	700 »
Erreur de compte.	3 50
Balance.	6,355 10

4° Crédit Lyonnais

DÉBIT

Droits de garde.	6 40
Chèque.	700 »
Ports de lettres	1 70
	708 10

CRÉDIT

Solde créditeur au 1er janvier 1881	905 90
Vente de deux obligations 1876.	1,030 50
Remboursement.	497 95
Coupons et intérêts	604 25
	3,038 60
	708 10
	2,330 50

Solde créditeur au 1er janvier 1882 : 2,330 fr. 50 c.

Compte général

En caisse à la Société et au Crédit Lyonnais, au 31 décembre 1880	1,008 85
Intérêts des valeurs, déduction faite des droits de garde et menus frais.	597 85
Obligations vendues ou remboursées . . .	1,528 45
Donations.	1,690 75
Cotisations et abonnements	7,799 95
Souscription du Ministère et vente de volumes	2,190 »
	14,815 85

Versement à Hachette	3,205 05
Service de la *Revue*	4,603 90
Feuilles supplémentaires et menus frais. .	2,171 30
Compte de rédaction	3,106 »
Frais de bureau et bibliothèque.	689 85
Traitements.	4,900 »
	18,676 10
	14,815 85
Excédent des dépenses sur les recettes. .	3,860 25

Je propose au Conseil de réaliser cette somme et un surplus destiné au fonds de roulement, par la vente de neuf obligations Ville 1876. Il restera à la Société, en titres et valeurs, une somme de 13,000 francs environ.

Budget de prévision

J'établis ce budget d'après le compte précédent, en supprimant tout ce qui représente des recettes ou des dépenses exceptionnelles.

Service de la *Revue*.	4,600 »
Feuilles supplémentaires et frais divers. .	2,200 »
A reporter	6,800 »

Report. . . .	6,800	»
Comptes de rédaction.	3,000	»
Traitements.	4,800	»
Frais de bureau.	400	»
Bibliothèque	300	»
	15,300	»
Donations.	800	»
Cotisations	7,500	»
Abonnements.	150	»
Ministère.	1,700	»
Vente de volumes.	150	»
	10,300	»

Déficit à prévoir : 5,000 francs.

Il résulte de ces chiffres que nous sommes en mesure de marcher encore deux ans, même si nos ressources actuelles ne s'accroissent pas, ce que nous ne saurions admettre, d'ailleurs; car nous sommes convaincus que les membres de la Société feront pour cela les efforts nécessaires. Nous n'avons pas eu plus de démissions que les sociétés semblables à la nôtre; mais les vides qui se sont produits n'ont pas été comblés par de nouvelles adhésions. Reprenons donc la propagande. Le mérite de notre *Revue*, l'intérêt et l'efficacité de nos discussions, nous rendent la tâche facile.

M. le président prend ensuite la parole :

Il insiste, après M. le secrétaire général, sur la nécessité de ramener dans les travaux intérieurs de la Société, une activité que la création de la *Revue* paraît avoir ralentie, alors qu'elle aurait dû, semble-t-il, lui donner une nouvelle impulsion. Il signale comme pouvant favoriser ce réveil d'activité, d'une part, la reprise, dans les sections, des études sur le mouvement de l'enseignement supérieur à l'étranger; d'autre part, la mise à l'ordre du jour de questions dont l'examen, au lieu de se concentrer dans telle ou telle section, appellerait à délibérer en commun tous les membres de la Société qui prennent une part active à ses travaux; on provoquerait ainsi un échange d'idées et on établirait des relations suivies entre des hommes qui, à Paris surtout, s'ignorent mutuellement plus qu'il ne conviendrait, et qui ne peuvent que gagner réciproquement à ce rapprochement, qui était dans la pensée des fondateurs de la Société.

M. le président indique que le Conseil de direction sera appelé prochainement à porter son attention sur ces deux points. Il

exprime ensuite la pensée qu'il y aurait convenance à introduire dans l'assemblée générale annuelle de la Société un usage qui existe dans toutes les sociétés du même genre, en consacrant quelques paroles au souvenir des membres décédés dans l'année précédente. Il demande la permission d'inaugurer cet usage en rappelant, en quelques mots impromptus, les services rendus à des titres divers à la cause de l'enseignement supérieur, par MM. Charles Giraud, Hérold et Charles Graux, membres de la Société, enlevés par la mort depuis la dernière assemblée générale.

« M. Charles Giraud, dit-il en substance, dans sa longue et laborieuse carrière, s'est trouvé presque constamment mêlé, à différents titres, aux grands intérêts de l'instruction publique, dont il eut même momentanément, à deux reprises, le gouvernement en qualité de ministre. Comme professeur, il appartenait aux Facultés de droit; comme écrivain, il a fait faire à l'érudition historique des progrès notables. Cela explique comment, pendant de longues années, il a successivement, et même à une certaine époque simultanément, présidé les concours d'agrégation d'histoire, en qualité d'inspecteur général des lettres, et les concours d'agrégation des Facultés de droit, en qualité d'inspecteur général de cet ordre d'enseignement. C'est par là surtout qu'il a exercé une influence sur les destinées de notre instruction publique. Cette influence a été généralement heureuse, car entre autres qualités il possédait, à un degré remarquable, le don de juger les hommes et d'apprécier leurs aptitudes avec une sagacité qui s'est rarement trouvée en défaut. Sous sa haute et paternelle direction, l'agrégation des Facultés de droit, de création encore récente quand il en a pris le gouvernement de fait, s'est développée et a prospéré, parce qu'elle a senti que si les règlements auxquels elle est soumise ne lui donnaient pas une sécurité complète, elle trouvait cette sécurité dans des traditions administratives fondées sur le sentiment de la justice due aux services professionnels. Nous lui devons aussi d'avoir réveillé parmi nous le goût des études historiques appliquées au droit, et il partage avec notre regretté collègue, M. Gide, l'honneur du mouvement très marqué qui se produit en ce sens dans nos Facultés de droit.

« M. Hérold, comme préfet de la Seine, s'est toujours montré dévoué aux intérêts du haut enseignement. Il s'est associé, avec une grande ardeur, aux efforts qui ont été faits et qui sont poursuivis par les pouvoirs publics pour assurer à nos grands établissements d'enseignement supérieur l'installation matérielle qui leur est indispensable et qui leur a été si longtemps refusée. Il

n'a pas tenu à lui, en particulier, que l'École de droit n'obtînt plus tôt, sous ce rapport, la satisfaction à laquelle elle peut légitimement prétendre, que ses dernières préoccupations ont tendu à lui assurer, et qu'on semble enfin aujourd'hui lui promettre. Ce zèle, chez M. Hérold, en ce qui touche la Faculté de droit, avait son origine non seulement dans le sentiment de ce qui est dû à un grand service public, mais encore dans les bons souvenirs qu'il avait gardés de ses études juridiques et des maîtres qui les avaient dirigées. Il ne saurait être déplacé de mentionner ici l'hommage touchant qu'il a voulu rendre à l'un d'eux, en associant son nom à la publication posthume destinée à réunir, comme des joyaux précieux dans un écrin, les œuvres diverses répandues un peu partout par la plume si fine et si ingénieuse du savant M. Valette.

« Ce n'est pas seulement en contribuant par son enseignement et par ses travaux aux progrès et à l'honneur de la science française, que Charles Graux a bien mérité de notre Société. Il était, dans la Société même, un de nos collaborateurs les plus actifs et les plus utiles. L'autorité qu'il avait acquise, l'influence heureuse qu'il exerçait dans la section des lettres, M. Lavisse en a parlé sur sa tombe mieux et avec plus de compétence que je ne pourrais le faire ici. Au surplus, nous devons à notre jeune et à jamais regretté confrère, plus que les quelques paroles que je pourrais lui consacrer en ce moment. La *Revue*, qui nous sert d'organe et qui recueille avec un soin pieux les études demeurées incomplètes qu'il avait préparées sur l'organisation des Facultés des lettres, doit élever à sa mémoire un monument durable et plus digne de lui. En attendant, je dois me borner à rappeler avec douleur une perte qui est un véritable deuil pour l'érudition française, dont Charles Graux était déjà une des gloires. »

Il est procédé à l'élection de six membres du Conseil en remplacement des six membres sortants (voir la séance du Conseil du 22 janvier 1882, numéro du 15 février 1882, p. 180).

Sont élus membres du Conseil :

MM. Bamberger, donateur;
Dastre, professeur suppléant à la Faculté des sciences;
Dreyfus-Brisac, rédacteur en chef de la *Revue internationale de l'Enseignement;*
Flourens, Conseiller d'État, directeur général des cultes;
Gicquel, donateur;
Scheurer-Kestner, donateur.

La séance est levée à trois heures.

L'INSTRUCTION PUBLIQUE

ET LA RÉVOLUTION

LETTRE A M. ALBERT DURUY

Je viens de lire votre ouvrage sur l'*Instruction publique et la Révolution;* je l'ai trouvé très instructif, très intéressant; vous y détaillez, sous une forme vive et piquante, un grand nombre de documents nouveaux ou presque oubliés; et ces documents, vous excellez à les discipliner, à les grouper, à les faire converger vers un but marqué d'avance. Aucun honneur n'aura manqué à votre livre : cité et loué partout, présenté avec éclat à l'Académie des sciences morales et politiques par M. Jules Simon, il sera sans doute couronné par l'Institut. Que pourrais-je ajouter à de si nombreux et imposants suffrages? Permettez-moi donc, sans m'attarder plus longtemps au chapitre des compliments, de vous faire part, en toute franchise, de quelques réflexions qu'un examen attentif de votre ouvrage me suggère.

Il y a dans ce livre une préface et deux grandes divisions; la préface est naturellement consacrée à l'enseignement avant 1789; vous passez ensuite en revue les divers rapports élaborés par la Constituante, la Législative et la Convention; vous constatez que le seul projet qui ait abouti est celui de Daunou, qui est devenu la loi du 3 brumaire an IV; vous recherchez, enfin, comment cette loi a été appliquée, et, après avoir constaté son complet insuccès, vous en exposez les causes tout au long; en d'autres termes, de vos deux grandes divisions, l'une est une sorte d'examen philosophique des théories et des systèmes révolutionnaires, l'autre est un essai d'histoire administrative de l'instruction publique sous le Directoire. C'est là un plan très simple, très clair et très logique, et c'est aussi celui que je me propose de suivre dans les observations que je demande la permission de vous présenter. Ces observations ne portent d'ailleurs que sur l'enseignement secondaire, c'est-à-dire sur les écoles centrales; vous-même m'invitez, en quelque sorte, à me cantonner

sur ce terrain, car vous avez presque passé sous silence tout ce que la Révolution a fait pour l'enseignement supérieur, et, quant à l'enseignement primaire, il a si peu existé avant, pendant et après la période révolutionnaire, et les documents qui s'y rapportent sont si incomplets, qu'il ne présente au point de vue historique, à cette date, qu'une importance très restreinte. Quant au point de vue théorique, il est trop connu, et il provoque des discussions trop délicates pour qu'il soit utile et opportun de l'aborder ici. L'école centrale, au contraire, est, dans le domaine des études publiques, l'institution révolutionnaire par excellence, et je ne puis que vous féliciter d'avoir consacré à ce type particulier d'enseignement les chapitres les plus importants de votre volume.

L'esprit de cet ouvrage, qui est manifestement hostile à la Révolution, se révèle dès les premières pages de l'introduction. Vous essayez de prendre la défense des collèges de l'ancien régime. Vous mettez d'abord en vedette, à la fin du chapitre, le chiffre imposant de ces 563 collèges qui florissaient ou végétaient en 1789 et distribuaient une instruction plus ou moins sérieuse à 72,747 élèves. Je ne chicanerai pas ces chiffres, que vous empruntez au rapport de M. Villemain sur la situation de l'enseignement secondaire en 1843. Les collèges de l'ancien régime étaient, en effet, très nombreux; mais ce qui est plus intéressant à connaître que le nombre des élèves, c'est l'instruction qu'ils recevaient. Or, sur ce point, les témoignages paraissent unanimes : elle était essentiellement pédantesque dans ses méthodes et bornée dans ses programmes. Vous essayez d'affaiblir l'autorité de ces témoignages; vous faites remarquer qu'ils émanent tous de parlementaires et d'encyclopédistes, que ce sont, par conséquent, des déclarations intéressées qu'inspire l'esprit de dénigrement. Vous ajoutez même, parlant de d'Alembert, de Diderot, de la Chalotais, de Guyton de Morveau, du président Rolland, ces paroles caractéristiques : « Leur unanimité ne prouve rien; au contraire, elle est le plus clair indice de leurs communes passions. » Je pourrais citer un ministre du second empire, dont vous devinerez sans peine le nom, qui n'était pas du tout de votre avis. Dans un discours prononcé le 15 octobre 1866, lors de l'inauguration du lycée de l'enseignement spécial de Mont-de-Marsan, il cite avec éloges et à plusieurs reprises Rolland d'Erceville et il ajoute : « Les paroles du sage magistrat semblent encore écrites pour nous. » Le même ministre professe aussi une certaine estime pour les encyclopédistes : « Qu'est-ce que la colossale entreprise de l'*Encyclopédie,* si ce n'est un immense effort pour

vulgariser la science? » Nous avons d'ailleurs d'autres témoignages que ceux des encyclopédistes ou des parlementaires. L'abbé Gédoyn, par exemple, s'exprime ainsi dans son opuscule sur l'*Éducation des enfants,* vers le commencement du XVIII[e] siècle : « N'est-il pas honteux que nos jeunes gens, après dix et douze ans d'études, n'aient aucune notion ni de l'histoire de leur pays, ni de la géographie, ni de la chronologie, ni de l'histoire universelle, ni de notre théâtre, ni de nos écrivains français?... L'expérience nous fait voir que de cinquante élèves qui sont dans une classe, il n'y en a pas dix qui prennent du goût pour le latin ni qui se portent à l'apprendre; comme néanmoins on ne leur enseigne pas autre chose, il s'ensuit que de ces cinquante enfants, il y en a quarante qui, après avoir passé huit à dix ans au collège, en sortent sans y avoir rien appris, car ce latin, dont ils ont eu les oreilles rebattues, n'ayant pas jeté d'assez profondes racines en eux, se trouve bientôt effacé de leur esprit. » Claude Fleury n'est pas plus indulgent pour les collèges de l'ancien régime. Il y a, dans son traité *du Choix et de la Méthode des études*, un chapitre bien curieux sur l'état de *l'instruction publique.* Après avoir parlé du temps que l'écolier consacre à la langue latine, à la grammaire, aux études scolastiques, il fait, entre autres réflexions ironiques, la remarque suivante : « Cependant on ne lui a point appris le français, on suppose qu'il doit le savoir et qu'il y appliquera lui-même les règles de la grammaire latine pour le parler et l'écrire plus sûrement. On propose à la plupart d'apprendre le grec; quelques-uns s'y attachent et continuent de l'apprendre, d'autres y renoncent; mais le plus grand nombre est de ceux qui en apprennent assez pour avoir un prétexte de dire tout le reste de leur vie que le grec s'oublie facilement..... Parlons de bonne foi : que reste-t-il à un jeune homme nouvellement sorti du collège qui le distingue de ceux qui n'y ont pas été? Il entend médiocrement le latin; il lui reste quelques principes de grammaire, qui font que, s'il y veut penser, il peut écrire plus correctement qu'une femme. Il a quelque teinture de la fable, des histoires grecques et de l'histoire romaine. Pour la philosophie, il lui en reste aussi quelque idée confuse de matières et de formes, de passions, d'instinct et d'appétit sensitif. Il tient pour des axiomes indubitables que la nature abhorre le vide et que chaque chose tend à son centre. Au reste, il croit n'avoir plus rien à apprendre puisqu'il a fait ses études. » Je pourrais citer bien d'autres passages, car tout le livre est rempli de griefs du même genre. Vous dites avec esprit: « Il y a du réquisitoire dans le *Plan d'éducation* de Rolland, dans celui de

Guyton de Morveau, comme il y a du pamphlet chez Diderot, chez d'Alembert, chez Helvétius. » Ne pourrais-je pas, en suivant la même idée, faire observer qu'il y a, sans doute, encore de la charité chrétienne jusque dans les critiques si dures de l'abbé Gédoyn et de l'abbé Fleury? Le témoignage de l'ami de Bossuet, de l'auteur de l'*Histoire ecclésiastique*, n'est vraiment pas suspect. Il faut en prendre son parti. Le plan d'études des collèges était absolument déplorable, et il n'a trouvé sous l'ancien régime aucun défenseur.

J'arrive maintenant à la première division de votre livre. Je ne dirai rien de votre chapitre des destructions; sur ce point, il y a peu de nouveau à apprendre et tout le monde est à peu près d'accord. Les anciens collèges devaient fatalement disparaître avec la Révolution; on s'est trop pressé de les détruire avant de les remplacer, mais, en somme, il faut le reconnaître, l'interrègne de l'enseignement a très peu duré, quelques mois peut-être. Vous jugez avec beaucoup de sévérité les projets de Mirabeau, de Talleyrand, et surtout de Condorcet. J'ai dit ici même mon opinion sur ces rapports : ceux de Mirabeau et de Talleyrand me paraissent remarquables à bien des égards, j'admire autant celui de Condorcet. Vous critiquez son plan d'études *des instituts*, qui sacrifie presque entièrement les études littéraires et les langues anciennes. Je trouve comme vous que Condorcet est un partisan trop exclusif de l'enseignement scientifique. Il me semble cependant que vos critiques sont bien acerbes, et que vous n'avez pas toujours été équitable envers sa pédagogie. Il faudrait peut-être remarquer que Condorcet ne faisait guère qu'obéir aux tendances de l'époque et céder au courant qui entraînait alors tous les esprits vers les sciences. Comment résister à ce courant si large et si profond, qu'il devait à la fin prendre et emporter Gœthe lui-même, ce grand initiateur de l'art moderne! Je n'insisterai pas sur cette idée qui est absolument banale et que personne ne conteste. L'opinion publique se portait en 1789 si vivement dans cette direction, que les cahiers des États Généraux, qui sont en général assez vagues en ce qui concerne l'instruction publique, s'expriment avec précision sur les réformes à introduire dans l'enseignement des collèges. Je regrette que vous n'ayez pas cité quelques-uns de ces cahiers, par exemple celui du tiers état de Nemours, où l'on exprime le vœu : « qu'il n'y ait pas une petite ville où ne se trouve un collège dans lequel les enfants puissent recevoir, soit gratuitement, soit pour une dépense modérée, des instructions plus étendues

sur les sciences utiles et particulièrement sur les principes de la morale et la connaissance du droit et des lois; qu'il n'y en ait pas non plus une grande, où les mêmes connaissances ne soient encore plus développées. » N'est-ce pas là, en germe, l'idée des écoles secondaires et des instituts de Condorcet et aussi des écoles centrales? Les mêmes idées se retrouvent dans le cahier de la paroisse d'Essonnes. Le bailliage de Vouvant est plus précis encore : il réclame « des collèges qui donnent en peu d'années des connaissances sûres et variées sur les langues latine et française, les sciences exactes, la physique, l'histoire naturelle, la chimie, conjointement avec l'histoire, la géographie, les beaux-arts, les langues vivantes ». Il faut citer surtout le vœu du tiers état de Bordeaux : « qu'il soit formé, par les États Généraux, un nouveau plan d'éducation nationale, qu'au lieu de cette ancienne méthode pratiquée dans nos collèges, qui consume les premières années de l'homme dans l'étude aride d'une langue morte, il soit établi des maisons d'instruction, où la religion, la morale, les belles-lettres, les langues, les sciences, l'histoire, le droit naturel et le droit des gens trouveront les enseignements qui conviennent au temps présent, à la chose publique et aux sujets d'un grand et riche empire. » Voilà bien, sauf ce qui concerne la religion, le plan d'une école centrale.

Il est assez naturel que le rapport de Condorcet se soit inspiré des mêmes idées, qu'il a eu toutefois le tort d'exagérer. Du reste, s'il se montre aussi exclusif, c'est pour des raisons qui ne sont pas toutes sans valeur; et peut-être auriez-vous dû les citer dans votre discussion. Voici quelques-uns de ses arguments : « En jetant les yeux sur la liste des professeurs, on remarquera peut-être que les sciences physiques et naturelles y occupent une très grande place, tandis que les connaissances qui dominaient dans l'ancien enseignement paraissent négligées ..... On peut sans doute, en s'appliquant à la littérature, à la grammaire, à l'histoire, à la politique, à la philosophie, acquérir de la justesse, de la méthode, une logique saine et profonde, et cependant ignorer les sciences naturelles : de grands exemples l'ont prouvé; mais les *connaissances élémentaires dans ces mêmes sciences* n'ont pas cet avantage, elles emploient la raison, mais elles ne la formeraient pas ..... Dans les sciences naturelles, les idées sont plus simples, plus rigoureusement circonscrites, la langue en est plus parfaite et les mêmes mots y expriment plus exactement les mêmes idées. Il n'est pas d'enfant, s'il n'est absolument stupide, qui ne puisse acquérir quelque habitude d'appli-

cation par des leçons élémentaires d'histoire naturelle ou d'agriculture. » Après avoir remarqué que les sciences sont utiles dans toutes les professions, Condorcet continue ainsi : « Ceux qui en suivent la marche voient approcher l'époque où l'utilité pratique de leur application va prendre une étendue à laquelle on n'aurait osé porter ses espérances, où les progrès des sciences physiques doivent produire une heureuse révolution dans les arts, et le plus sûr moyen d'accélérer cette révolution est de répandre ces connaissances dans toutes les classes de la société, de leur faciliter les moyens de les acquérir. » Je ne sais si je me fais illusion, mais il me semble que ce sont là, pour l'époque, des réflexions d'une sagacité profonde, et il m'est permis de ne voir guère autre chose qu'une antithèse brillante dans votre jugement sur Condorcet : « Ce mathématicien doublé d'un philosophe calculait mal et pensait faux. » Laissez-moi vous rappeler encore un passage de cet écrivain que vous malmenez si fort ; je doute que Bain ou Spencer ait présenté, après Condorcet, sur le même sujet, des arguments plus sérieux ou plus péremptoires ; il s'agit des langues anciennes : « On pourra trouver encore la langue latine trop négligée : mais sous quel point de vue une langue doit-elle être considérée dans une éducation générale ? Ne suffit-il pas de mettre les élèves en état de lire les livres vraiment utiles écrits dans cette langue, et de pouvoir sans maître faire de nouveaux progrès ?.... Par quel privilège singulier, lorsque le temps destiné pour l'instruction, lorsque l'objet même de l'instruction force de se borner dans tous les genres à des connaissances élémentaires, et de laisser ensuite le goût des jeunes gens se porter librement vers celles qu'ils peuvent cultiver, le latin seul serait l'objet d'une instruction plus étendue ? » Et Condorcet remarque que tous les ouvrages importants sont traduits et que la lecture des originaux n'est véritablement utile qu'à ceux qui s'occupent, non des sciences elles-mêmes, mais de leur histoire. Je le répète, ce sont là des théories que je n'accepterais pas sans réserve, mais elles sont assez sérieuses pour commander l'attention et la discussion. Il serait surtout inexact de dire qu'elles sont chimériques, que celui qui les formulait « manquait de sens pratique ». Je crois ces idées trop pratiques, au contraire, et je crains bien qu'elles ne deviennent trop tôt des réalités.

L'enseignement des sciences dans les collèges était d'ailleurs si négligé ou si mesquin, qu'une réaction était inévitable. Un discours de Fourcroy (séance du 10 floréal an X), donne à ce sujet des détails bien piquants et trop peu connus. Il vient de parler de l'enseigne-

ment de la logique dans les anciens collèges, de ces formes du raisonnement présentées avec l'appareil et le langage barbares de prétendus commentateurs d'Aristote, de cette morale aride par sa méthode et rebutante par sa sécheresse ; il ajoute : « Au lieu d'un cours de physique et d'histoire naturelle, un démonstrateur ambulant venait montrer quelques phénomènes électriques et magnétiques, quelques expériences dans le vide, la circulation du sang dans le mésentère d'une grenouille, le spectacle du grossissement de quelques objets par le microscope. Là se bornait l'étude de la nature dans les collèges, et on décorait ces séances de quelques heures du nom de physique, parce que quelques mois auparavant on avait dicté des cahiers de théories et d'explications qui n'étaient que des mots vides de sens pour la majorité des élèves. Je n'ai pas chargé ce tableau ; j'ai dit ce que j'ai vu, ce que plusieurs de ceux qui m'écoutent ont vu comme moi. » Un pareil enseignement, dans un siècle aussi porté vers l'étude des sciences, explique parfaitement la création des écoles centrales.

Les trois chapitres que vous consacrez à ces écoles sont enrichis de nombreux documents inédits. Vous avez retrouvé un procès-verbal de la séance du 16 pluviôse an VIII, du Conseil d'instruction publique, institué par François de Neufchâteau, qui est fort intéressant, car il renferme de nombreux détails sur les vices d'organisation des écoles centrales, sur les causes de leur insuccès relatif, et sur l'esprit dans lequel on y donnait les divers enseignements. Vous publiez également les observations d'un certain nombre de conseils de professeurs des écoles centrales, en réponse à une circulaire du 10 germinal an VII, dans laquelle François de Neufchâteau annonçait l'intention d'établir un concours général entre tous les établissements d'enseignement secondaire du pays. Comme vous le remarquez très bien, « il y a là une véritable enquête faite par les intéressés eux-mêmes, après discussion et concert préalable, et d'où se dégage, en un singulier relief, l'opinion du corps enseignant sur la question spéciale du concours général, et sur l'état de l'enseignement lui-même. Nulle part, on ne saisit mieux les lacunes et les vices de la loi de brumaire ; nulle part, on n'aperçoit plus nettement la nécessité d'une organisation nouvelle. Le défaut d'uniformité des études, la liberté des méthodes, le caractère facultatif des cours, tous ces défauts sont représentés avec beaucoup de force, dans la plupart de ces réponses. » Ces réponses collectives des professeurs forment aux archives un dossier du plus haut intérêt. Vous nous donnez un

choix de ces documents qui ne présente pas une idée très favorable de l'organisation matérielle des écoles centrales; il serait curieux de dépouiller le dossier tout entier et de voir si toutes les réponses sont conçues dans le même esprit.

Vous nous mettez ensuite sous les yeux les circulaires signées par Quinette, mais préparées sous le ministère de François de Neufchâteau, et qui contiennent des instructions adressées par l'administration aux écoles centrales, sur les cours de grammaire générale, de langues anciennes, de législation et d'histoire. Elles nous renseignent moins sur la manière dont les cours étaient professés dans les écoles centrales que sur la direction que le gouvernement, très impuissant, il faut le reconnaître, à cette époque de décentralisation à outrance, aurait désiré imprimer à ces divers enseignements. Enfin, vous publiez, à l'appendice, les rapports des préfets sur l'état de l'instruction publique dans 21 départements, en l'an IX et X, et l'analyse des procès-verbaux des conseils généraux sur le même objet en l'an IX. J'avoue que ces derniers documents me paraissent avoir une importance bien moins grande que les précédents; ils datent de l'époque du Consulat, et rien ne me rassure sur la compétence et surtout sur l'impartialité des auteurs de ces rapports. Cela me semble être aussi un peu votre avis, car vous n'avez pas fait grand usage de ces rapports et de ces procès-verbaux dans le dernier chapitre de votre livre, auquel ils se rapportent plus particulièrement par leur objet et leur date. C'est ainsi que, dans ce chapitre, intitulé *la Réaction* et qui fait pendant au premier chapitre intitulé *les Destructions*, je relève cette assertion bien dure pour les écoles centrales : « A part deux ou trois écoles centrales, vous ne trouverez pas un seul établissement public en vogue, possédant la confiance des familles et la méritant. » Or, dans les procès-verbaux des conseils généraux, je lis, au sujet des écoles centrales : *Aveyron*, « cette école fait le plus grand bien » ; *Côte-d'Or*, « tous les professeurs de l'école centrale sont des personnes de mérite » ; *Doubs*, « l'école centrale est très utile et très supérieure aux anciens collèges » ; *Gard*, « l'école centrale a eu des succès dès son origine, et ces succès sont allés toujours croissant... Talent, assiduité, désintéressement, voilà ce qui caractérise les professeurs » ; *Hérault*, « les professeurs de l'école centrale sont habiles, ils attirent un grand nombre d'élèves » ; *Loir-et-Cher*, « l'école centrale se distingue au milieu de tous les établissements d'instruction publique du département » ; *Loire-Inférieure*, « à part l'histoire et la législation, les cours sont très fréquentés » ; *Lys*, « l'école centrale est recommandable » ; *Haute-*

Marne, « on rend justice au zèle des professeurs » ; *Mayenne*, « le patriotisme des professeurs des écoles centrales, leurs talents et leur moralité font concevoir, au sujet des institutions républicaines, les plus grandes espérances. Conserver une institution qui influe sur la prospérité de l'empire. » Mêmes appréciations pour le Tarn, le Haut-Rhin, les Pyrénées-Orientales. Pour la *Vienne*, l'éloge est éclatant : « L'école centrale de Poitiers voit tous les ans augmenter le nombre de ses élèves, il est aujourd'hui de plus de 400. On le doit au zèle et à l'intelligence des professeurs. » Nous sommes déjà loin de votre chiffre de deux ou trois écoles. Sans doute les procès-verbaux sont défavorables pour d'autres écoles, et toutes celles que nous venons de citer ne sont pas florissantes au même degré ; mais toutes méritent la confiance des familles.

Les rapports des préfets, qui sont de la même époque, permettent d'ajouter d'autres noms à ceux que je viens de citer. Par exemple, l'école centrale du Bas-Rhin ne décline pas : elle avait 156 élèves en l'an IX ; en l'an X, elle s'ouvre avec 200 élèves. « L'école centrale du Cher est recommandable », celle des Deux-Sèvres « est florissante », celle d'Agen n'a qu'une centaine d'élèves, mais elle est confiée à « des professeurs d'un mérite reconnu » ; celle du Mont-Blanc a 300 élèves, « bonne situation de l'école centrale », dit le rapport. Vous prétendez qu'à cette époque la vogue est manifestement aux écoles libres, telles que Sorèze, la Flèche, Metz, Fontainebleau, et vous citez, à l'appui de cette assertion, les discours de Fourcroy, devenu directeur général de l'instruction publique, et de Jacquemont, l'ex-membre du Conseil d'instruction publique, institué par François de Neufchâteau, tous deux rapporteurs du projet de loi du 10 floréal an X qui propose la suppression des écoles centrales. Or, voici comment s'exprime Fourcroy : « Déjà dans beaucoup de villes, on se plaint de la destruction des écoles centrales, et ces plaintes succèdent quelquefois à celles que l'on faisait il y a quelques mois sur le peu d'utilité de ces écoles » ; et plus loin, après avoir fait la critique de l'organisation matérielle des écoles centrales et l'éloge de l'enseignement qu'on y donnait, il ajoute : « C'est véritablement une amélioration de ces écoles qui se présente dans nos lycées », assertion que Fourcroy pouvait formuler alors de bonne foi, mais à laquelle les évènements devaient infliger un cruel démenti.

Quant à Jacquemont, il se montre aussi partisan des écoles centrales qu'il était possible de l'être à cette époque de réaction.

« Ce serait néanmoins une erreur de croire que les écoles centrales n'aient pas été utiles. *Le nombre des élèves qu'elles présentaient dans ces dernières années s'était considérablement augmenté.* L'ordre des études et la matière de l'enseignement s'étaient fixés et l'administration avait pris d'elle-même une marche active et régulière. Le zèle et l'activité des professeurs avaient suppléé à tout ce qui manquait. Ils ne s'étaient laissé rebuter ni par l'indifférence que l'autorité leur montrait, ni par le défaut de paiement dont ils avaient à se plaindre; ils n'auraient eu besoin que de la certitude de conserver leur état pour attacher à leur fonction toute l'abondance des fruits qu'il était permis d'en attendre. »

Je crois que vous avez méconnu le caractère de cette discussion de floréal an X; en la suivant attentivement, on est frappé de ce fait qu'un très grand nombre des orateurs qui ont pris part aux débats, tout en se déclarant disposés à voter la loi, ne le faisaient qu'à regret et par déférence pour la volonté puissante du premier consul.

Je n'ai pas l'intention d'insister plus longtemps aujourd'hui sur les conclusions que vous tirez de la correspondance administrative des écoles centrales. Je me propose de dire, à mon tour, ma pensée sur les mérites et les défauts de cette institution si originale, si conforme au génie du temps où elle a été inaugurée. Je me placerai d'ailleurs à un point de vue très différent du vôtre. Je distinguerai aussi nettement que possible et sans parti pris, dans les écoles centrales, trois choses qu'il est juste de ne pas envelopper dans un même éloge ou dans un même blâme : d'une part, l'organisation matérielle de ces écoles, c'est-à-dire toutes les questions qui touchent à l'internat et à la discipline intérieure des collèges; d'autre part, les matières de l'enseignement, les programmes, les méthodes; et en troisième lieu, le régime des études, la distribution de l'enseignement en classes et en cours, le plus ou moins de liberté laissée aux professeurs, les droits de surveillance ou de direction de l'administration centrale, et enfin le budget. Ces distinctions me paraissent nécessaires, car si je reconnais, par exemple, que l'organisation matérielle, la discipline intérieure étaient défectueuses, je ne me croirais pas autorisé, pour cela, à condamner du même coup des programmes et des méthodes qui me paraîtraient préférables à ce qui existait antérieurement et même à ce qui a prévalu plus tard. Rien n'empêche, en effet, de conserver le plan d'études en réformant la discipline scolaire. De même on peut concéder aux maîtres une liberté

d'action qu'on refuse aux écoliers. De même aussi, s'il est démontré que l'application du plan d'études a échoué, soit parce que le personnel des professeurs faisait défaut pour certaines branches d'enseignement, soit parce que l'argent manquait pour rétribuer les maîtres, multiplier les cours préparatoires, réunir les instruments nécessaires à l'étude des sciences, peut-être serais-je en droit de conclure que ce même plan d'études aurait été appelé à prospérer avec un personnel déjà formé et un budget scolaire richement doté. Les institutions de la première République n'ont pas assez duré pour réussir, et c'est pour cette période historique surtout qu'il faut distinguer les principes et les obstacles accidentels d'application. Un ministre resté justement populaire a essayé d'organiser l'enseignement spécial dans nos lycées il y a une vingtaine d'années ; ce n'est pas ici le lieu d'approuver ou de critiquer cette mesure, mais enfin ces tentatives ont-elles immédiatement abouti ? L'ordre cependant régnait à ce moment et la stabilité au moins était apparente. A l'époque troublée du Directoire, ne nous étonnons pas que des institutions que la force brutale a détruites, n'aient pu croître et porter leurs fruits.

Dans ma prochaine étude, je serai heureux d'utiliser les documents inédits qui se trouvent en nombre dans votre publication. Mais je compte mettre encore plus largement à contribution les nombreux ouvrages déjà imprimés sur les écoles centrales, et dont quelques-uns sont d'une importance capitale. Je ne veux pas parler des œuvres publiées dans ces dernières années, mais des livres et des recueils d'actes contemporains des écoles centrales, auxquels, je le constate avec quelque surprise dans un livre si étudié, vous n'avez fait aucune allusion. Ces ouvrages sont si sincères et presque tous sont l'œuvre de personnes si compétentes, qu'il me paraît impossible de les négliger. Je citerai notamment :

1° Le *Recueil des lettres, circulaires, instructions, programmes, discours et autres actes publics émanés de François de Neufchâteau, pendant ses deux exercices au ministère de l'intérieur*. Paris, an VIII, imprimerie de la République, 2 vol. in-4°, avec la table des matières remplie de notes curieuses, notamment sur les attributions et les travaux du Conseil d'instruction publique institué par ce ministre.

Ce recueil renferme toutes les circulaires de François de Neufchâteau que vous citez soit dans le cours de votre ouvrage, soit à l'appendice.

2° Les *Vues sur l'organisation de l'Instruction publique,* par le

citoyen Champagne, membre de l'Institut et directeur du Prytanée de Paris, an VIII (100 pages). Cet ouvrage est rempli de détails précieux sur les écoles centrales, les établissements de l'ancien régime, et propose un plan de réorganisation de l'enseignement secondaire dont certaines dispositions ont été évidemment utilisées pour la loi de l'an X, notamment l'idée de créer une grande école à chaque chef-lieu de cour d'appel.

3° *Observations sur l'Instruction publique et particulièrement sur les Écoles centrales*, par Étienne Barruel, professeur des écoles centrales (an VIII). Ouvrage très substantiel de 86 pages, dans lequel on propose la création d'un ministère spécial de l'instruction publique, d'inspecteurs ou visiteurs généraux, et d'un conseil de perfectionnement composé de tous les inspecteurs, etc.

4° *Observations sur les Écoles centrales,* par Dellard, professeur de physique et de chimie à l'école centrale de Seine-et-Oise, an IX (105 pages).

5° *Rapport et Projet de loi sur l'Instruction publique*, par J.-A. Chaptal. Imprimerie Crapelet, Paris, an IX (134 pages).

C'est l'ouvrage capital sur l'enseignement pendant la Révolution. Chaptal est très sévère pour l'organisation des écoles centrales ; mais au fond il me paraît partisan, sauf certaines réserves, de leur programme d'enseignement. A une époque où les écoles centrales étaient menacées par les pouvoirs publics d'une destruction presque certaine, il semble qu'il ait voulu faire la part du feu, et qu'il n'ait demandé leur suppression que pour les rétablir sous un autre nom. Le livre de Chaptal, lors de sa publication, a soulevé de vives protestations parmi les professeurs d'un certain nombre d'écoles centrales ; je puis mentionner dans cet ordre d'idées les observations des professeurs de l'école centrale de la Meurthe et l'examen du projet de Chaptal par les professeurs de l'école centrale de la Haute-Saône (83 pages), avec cette épigraphe : *Jacerent in tenebris omnia nisi litterarum lumen accederet.* Ces deux opuscules sont remplis de détails curieux à consulter pour l'histoire des écoles centrales.

6° *Essai sur les moyens d'améliorer l'enseignement de plusieurs parties de l'Instruction publique*, par Mermet, professeur de belles-lettres à l'école centrale de l'Ain (1802), 94 pages.

Voilà les principaux livres exclusivement relatifs aux écoles centrales ; ils fournissent un ensemble de faits si considérables et une série de conclusions si concordantes, qu'ils épuisent en quelque sorte la matière. On peut découvrir des documents encore inédits qui corroborent leurs renseignements et justifient leurs

idées ; mais en somme il n'y a qu'à les résumer, et on trouvera bien peu d'aperçus nouveaux à formuler après eux.

Il faudrait joindre à cette énumération l'*Essai sur l'Instruction*, de Lacroix, que vous citez une fois, mais dont vous n'avez guère discuté les arguments en faveur des écoles centrales ; enfin toutes les publications des écoles centrales, discours d'ouverture, plans d'études, discours de rentrée, rapports d'examens de fin d'année (car il avait des examens institués auprès de quelques écoles), etc. Vous ne citez qu'un trop petit nombre de ces documents. J'ai la bonne fortune de posséder des volumes provenant de la bibliothèque de François de Neufchâteau, où se trouvent réunis une collection assez rare de ces pièces. Je signale surtout à votre attention : les plans d'enseignement suivis par les professeurs à l'école centrale du Doubs, précédés d'un discours sur les améliorations faites à l'instruction dans cette école, par Joseph Droz, professeur de belles-lettres ; un rapport de la commission nommée par arrêté du préfet de l'Yonne, du 20 thermidor an VIII, sur la demande des professeurs, pour examiner les élèves de l'école (cette pièce, très curieuse, renferme les programmes de chaque cours et le nombre d'élèves qui y sont inscrits) ; enfin un tableau analytique des études de l'ecole centrale du Lot, présenté au ministre de l'intérieur par Rouziès, professeur de grammaire générale à cette école (an VII). La brochure renferme une lettre de François de Neufchâteau à Rouziès, où le ministre de l'intérieur approuve ce programme (1).

Permettez-moi, en terminant cette trop longue lettre, de vous dire encore une fois avec quel plaisir et quel intérêt j'ai lu votre important ouvrage. Nous ne professons pas, je le crains, les mêmes sentiments pour la Révolution. Ce qui vous frappe surtout en étudiant son œuvre, c'est le côté chimérique de ses théories, c'est le trouble moral et la désorganisation matérielle qu'elle a apportés quelque temps dans les services publics. J'aurais désiré, comme vous, qu'une aussi grande transformation pût s'opérer sans secousse ; mais pour ne parler que d'instruction publique, puisqu'il faut choisir entre le régime ancien des études et celui que la Révolution s'est proposé d'introduire, je n'hésite pas à regretter que les législateurs du Directoire n'aient pu, après fructidor, conduire à bonne fin leur tentative de réorganisation générale de l'enseignement. Qu'on lise les rapports de Roger Martin, de Bon-

(1) J'ai publié une analyse des livres et brochures que je viens d'énumérer dans le *Bulletin de la Société d'Enseignement secondaire* de mai 1880 (pages 288 à 293) et de juillet de la même année (pages 518 à 526).

naire, de Briot, et on sera amené à reconnaître que le 18 brumaire, en mettant fin à ce que vous appelez, vous aussi, le règne des idéologues, a retardé les hautes études en France de plus d'un demi-siècle. Les réformes qu'on s'efforce d'introduire aujourd'hui, après tant de malheurs publics, dans notre enseignement supérieur et secondaire, sont précisément celles que les hommes d'État du Directoire avaient en vue. Je rechercherai pour ma part, avec une curiosité sympathique, non pas ce que ces hommes ont fait, mais ce qu'ils voulaient faire. Ils ont eu une foi, un idéal; je leur demanderai quelle était cette foi et quel était cet idéal.

Ed. DREYFUS-BRISAC.

LA

LICENCE ÈS SCIENCES NATURELLES

Par une circulaire en date du 12 décembre 1881, le ministre de l'Instruction publique a invité les Facultés des sciences à examiner les questions suivantes :

1° Y a-t-il lieu de diviser la licence ès sciences naturelles en plusieurs licences?

2° Les licences spéciales devraient-elles avoir une partie commune?

3° Quelle que soit la solution de la deuxième question, combien de licences spéciales devraient être instituées et de quelle façon les matières de l'enseignement des sciences naturelles y seraient-elles distribuées ?

4° Dans quelle mesure et dans quel sens devraient être modifiés les programmes du 15 juillet 1877?

La *Revue Internationale de l'Enseignement supérieur* est, par son titre même, naturellement appelée à mettre, elle aussi, en discussion des questions de ce genre, et nous venons présenter à ses lecteurs les considérations qui semblent devoir faire, tout au moins, ajourner le projet de division de la licence. Si, faute d'avoir deviné le système praticable que l'auteur de ce projet a, sans doute, imaginé, nous rejetons une réforme utile, il ne manquera pas de voix autorisées pour redresser notre erreur et nous faire apercevoir un progrès, là où nous n'avons vu qu'une dangereuse innovation.

Pour déterminer la réponse à faire à la première question, il faut examiner quelles sont les différentes catégories d'étudiants qui aspirent au grade de licencié ès sciences naturelles et quelles prérogatives leur confère l'obtention de ce diplôme. Il n'y aurait évidemment lieu de modifier le programme de la licence que si l'on jugeait les connaissances exigées peu en harmonie avec les besoins des étudiants ou avec les droits que leur donne le titre de

licencié; or, il est incontestable que la licence a pour attributs principaux et caractéristiques de donner à celui qui l'obtient l'accès aux chaires de l'enseignement secondaire, et d'être une première étape vers le doctorat pour ceux qui se destinent à l'enseignement des Facultés des sciences. Quant aux travailleurs assez heureux pour pouvoir se consacrer avec un entier désintéressement aux recherches de science pure, sans songer à utiliser leurs talents dans le professorat, les grades universitaires ne les intéressent pas, et les règlements et les programmes ne sauraient ni déterminer leur vocation, ni en entraver le libre essor. Nous nous restreindrons en conséquence à l'étude des conditions que l'on doit exiger des aspirants à l'enseignement public.

Il faudra d'ailleurs examiner différents systèmes de division de la licence, la circulaire ministérielle nous laissant toute latitude à cet égard. Trois systèmes nous ont paru mériter une discussion approfondie : ou la licence unique serait remplacée par trois examens portant respectivement sur les trois branches de l'histoire naturelle, zoologie, botanique et géologie ; ou on instituerait deux examens portant chacun sur les trois branches, mais différant l'un de l'autre en ce que l'un comprendrait les considérations générales de chaque science, tandis que l'autre porterait sur les données spéciales qui, dans chaque branche, distinguent les différents types étudiés : on aurait ainsi une licence ès sciences biologiques et une licence en histoire naturelle descriptive; ou enfin, conservant les généralités comme partie commune, trois licences différentes seraient créées, dont chacune comprendrait, en dehors de la partie commune, une des trois branches de l'histoire naturelle descriptive. Examinons successivement chacun de ces systèmes aux points de vue des futurs professeurs de lycée et des futurs docteurs.

Dans le premier système, il est évident que le recrutement des professeurs des lycées et collèges, déjà bien lent par rapport aux besoins du service, deviendrait absolument impossible. On ne peut songer ni à donner à chaque établissement trois professeurs d'histoire naturelle dont chacun serait trop peu occupé, ni à exiger trois licences d'un chargé de cours de lycée. Cependant pour qu'un professeur de lycée chargé d'enseigner l'histoire naturelle puisse suffire aux exigences de son service, il faut de toute nécessité qu'il ait étudié l'ensemble des sciences naturelles et non pas seulement l'une d'entre elles. Pour les futurs docteurs, les inconvénients de ce système seraient-ils moindres? Nous ne le pensons pas. Le géologue peut-il se dispenser d'être paléontologiste, c'est-à-dire d'avoir

une connaissance solide de la structure et des formes animales et végétales ? Le zoologiste et le botaniste, de leur côté, peuvent-ils saisir l'harmonie du monde vivant actuel s'ils ignorent les êtres qui l'ont précédé et préparé ? Ne voyons-nous pas les auteurs des tentatives modernes de classifications prendre de plus en plus l'habitude de faire entrer dans le cadre qu'ils adoptent les espèces fossiles au même titre que les espèces vivantes ? Sera-ce après que notre illustre Claude Bernard a si puissamment établi l'unité des lois fondamentales de la vie, à l'époque où Charles Darwin a révélé les merveilleuses actions et réactions mutuelles des animaux et des végétaux, dans le temps enfin où la science renonce à établir une limite entre les deux règnes des êtres vivants, sera-ce à cet instant que l'on voudra parquer le futur naturaliste dans une spécialité exclusive de botaniste ou de zoologiste ? Cela est d'autant plus impossible, qu'à l'heure actuelle le baccalauréat ès sciences, *dit complet*, ne contient pas une seule ligne consacrée à l'histoire naturelle ; en sorte qu'avec la licence fractionnée, comme nous le supposons, il pourrait arriver qu'un candidat obtînt le grade même de docteur ès sciences naturelles sans savoir distinguer un champignon d'une plante phanérogame, tandis qu'un autre ignorerait la distance qui sépare l'organisation d'une éponge de celle d'un mammifère.

Le second système, celui d'une licence ès sciences biologiques opposée à une licence d'histoire naturelle descriptive, est au premier abord plus séduisant. Il semble que la physiologie des animaux et leur anatomie comparée complétée par des notions d'embryologie, les connaissances similaires en botanique et des notions générales en géologie forment un bagage suffisant pour aborder l'enseignement élémentaire des sciences naturelles, et se détachent assez bien des études descriptives pour constituer une préparation suffisante à qui veut entreprendre des recherches personnelles. Toutefois nous n'admettons pas plus ce système que le premier.

Les professeurs de l'enseignement secondaire qui, pourvus de la licence biologique, se trouveraient chargés des cours descriptifs de cinquième et de quatrième, ne pourraient apporter que cette préparation incomplète et hâtive que l'on va chercher dans un livre au fur et à mesure des besoins de la classe, et qui n'a jamais été admise dans les établissements universitaires. Nous voulons que nos professeurs sachent plus qu'ils n'enseignent, afin que chacun d'eux, choisissant dans sa provision de science, n'offre à ses élèves que ce qu'il juge le plus essentiel, le plus approprié à

leurs besoins. Ce n'est certes pas, lorsqu'il s'agit de restaurer un enseignement trop longtemps abandonné, de faire reprendre goût à des études oubliées, que l'on peut s'écarter de cette méthode. Plus que jamais, au contraire, il est nécessaire ici que la science de professeur soit largement au-dessus des programmes qu'il développe.

Ceux au contraire qui ayant passé la licence d'histoire naturelle descriptive auraient à faire le cours de philosophie pourraient manquer des connaissances physiologiques nécessaires à cet enseignement. En un mot, comme dans le premier système, la licence fractionnée ne correspondrait pas à l'ensemble des études prescrites dans les lycées et collèges.

Les futurs docteurs ne seraient pas mieux partagés. La séparation qui existe en apparence entre l'étude des lois générales de la vie et celle des formes particulières en qui se réalisent les lois, n'est pas une division naturelle du savoir humain. Elle nous est imposée par l'obligation où nous sommes de diviser les difficultés pour les vaincre. C'est un procédé d'analyse qui ne peut sans danger être séparé de la synthèse correspondante. Si à l'époque où l'esprit se forme et acquiert ses instruments de travail, on mène de front ces deux études, on formera de vrais naturalistes ; si on les sépare, on aura créé des spécialistes qui, dans leur spécialité même, ressentiront quelque faiblesse de leur éducation tronquée. L'étude exclusive des classifications peut sans doute engendrer l'étroitesse de vue ; mais il faut prendre garde que les études biologiques, celles surtout de la physiologie expérimentale, forcément limitée à un petit nombre d'espèces, risquent de faire oublier que si les lois de la nature présentent une unité remarquable, leurs combinaisons varient à l'infini. A chaque instant on trouvera telle coïncidence de phénomènes qui pourrait paraître nécessaire si l'on n'étudiait qu'un seul groupe, perdre ce caractère parce qu'elle disparaît dans un autre type. D'ailleurs, peut-on faire de l'anatomie comparée sans faire par là même de la classification, peut-on édifier des théories sur la genèse des terrains sans avoir étudié leurs diverses compositions, leurs rapports et leur succession sur des exemples variés ?

Il serait bien à craindre, en outre, si un tel partage venait à prévaloir, que la majorité des jeunes gens, attirés par l'intérêt puissant des sciences générales, cédant à cette illusion de leur âge qui consiste à croire les cas particuliers faciles à deviner pour qui connaît les lois générales, rebutés enfin par la monotonie et l'aridité des études descriptives, ne vinssent en foule à la licence

biologique, tandis que l'histoire naturelle descriptive serait complètement délaissée. Ce serait un grave péril pour la marche générale des sciences naturelles, et pour consentir à encourir un pareil danger, il faudrait oublier les services éminents rendus à la biologie générale par l'étude des êtres inférieurs qui, toujours, commença par des travaux descriptifs; il faudrait méconnaître la grandeur du mouvement suscité par les travaux de l'école transformiste, mouvement aussi glorieux et aussi fécond en somme que les plus belles découvertes de la physiologie moderne.

Reste enfin la dernière hypothèse, celle d'une partie biologique commune à trois licences distinguées entre elles par des parties descriptives spéciales. Si la partie commune est complètement débarrassée de la considération des classifications, ce troisième système ne se distingue guère du précédent. Si au contraire la partie commune aux trois licences comprend avec la biologie générale les traits principaux des classifications zoologiques, botaniques et géologiques, elle devient identique à notre licence actuelle, et la modification se borne à ajouter au programme actuel l'étude détaillée de l'une des classifications. Il ne paraît pas qu'un tel surcroît de besogne soit en rien désirable.

Il est très probable au contraire que l'idée de diviser la licence a dû naître de l'étendue vraiment énorme des connaissances visées par le programme actuel, et nous convenons qu'à le prendre au pied de la lettre, ce programme a de quoi effrayer les plus intrépides travailleurs. Si l'on voulait exiger des réponses complètes puisées aux sources originales, vérifiées par l'observation directe des faits, on arriverait bien vite à des impossibilités matérielles. Mais dans la pratique, cela n'arrive pas. Les examinateurs se souviennent de leurs travaux d'élèves; ils savent quelle est la portée, en somme, assez restreinte du diplôme sollicité; enfin, dans la majorité des cas, ils ont vu les candidats travailler sous leurs yeux dans leurs laboratoires; ils s'intéressent à ces jeunes gens qui, au prix de longs efforts, poursuivent les uns une position modeste, les autres le droit de travailler de nouveau dans une direction désormais plus précise. Ce serait mal connaître l'esprit pratique des professeurs de notre Université que de les supposer enclins à une sévérité exagérée. Aussi croyons-nous inutile de demander une modification importante aux programmes actuels. Il en serait peut-être autrement si les questions du ministre avaient porté sur le mode d'examen.

Nous pensons que sans diminuer en rien la valeur de l'instruction acquise par les candidats, on pourrait rendre l'examen moins

chanceux et sa préparation moins pénible en le dédoublant en deux épreuves qui pourraient être subies à une année d'intervalle. La première, portant sur les généralités des trois branches, consisterait en compositions écrites et épreuves orales ; la seconde, aurait pour objet les épreuves pratiques si justement importantes aujourd'hui, et un second examen oral roulant sur les classifications.

Ce dédoublement d'examen aurait une importance particulière pour les boursiers de Facultés qui, autant que possible, doivent avoir en vue le titre d'agrégé. Or, tout candidat à l'agrégation doit posséder deux licences; d'une part, le ministère n'accorde de bourse de licence que pour une période *maximâ* de trois ans. Cette dernière règle a été établie probablement en vue d'établir une analogie de situation entre les boursiers de Facultés et les élèves de l'École normale supérieure. Nous n'y trouvons rien à redire; mais nous demandons que les boursiers soumis aux mêmes obligations que les normaliens jouissent des mêmes avantages. L'École normale n'arrive à faire passer à ses élèves les deux licences mathématique et physique en deux ans que grâce au dédoublement des examens ; de grandes difficultés surgissent pour elle de ce que la licence naturelle n'est pas dédoublée de la même façon.

Nous espérons que la méthode qui a si bien réussi à l'École normale pour les licences mathématique et physique pourra être étendue à la licence naturelle d'une part et aux boursiers de Facultés de l'autre.

G. LE MONNIER,

Professeur de botanique à la Faculté des sciences de Nancy.

PÉDAGOGIE ET DIDACTIQUE

L'article que nous publions est un chapitre détaché d'une œuvre considérable en voie de publication sur la théorie de l'éducation et de l'enseignement. On remarquera dans cette étude un certain nombre d'expressions appartenant à une terminologie spéciale dont l'auteur a eu soin de donner la clef précédemment. Peut-être ne trouvera-t-on pas inutile pour l'intelligence de ce qui suit que nous reproduisions ici brièvement quelques-unes de ces définitions. La même différence qui caractérise « l'homme cultivé » (*der Gebildete*) et « l'homme savant » (*der Gelehrte*) se retrouve dans les termes abstraits de « culture » (*Bildung*) et de « science ». Ce qui contribue à « former » ce qu'on appelait au XVII[e] siècle l'honnête homme, ce n'est pas seulement le travail de l'individu, mais pour une grande partie l'action du milieu social où il vit : c'est ce double facteur de la culture que l'auteur désigne par *Bildungsarbeit*, mot que nous traduisons par celui d' « instruction » dans son sens le plus profond, parce qu'il comporte précisément dans notre langue la double exception, subjective et objective. Au contraire, *Bildungserwerb* désigne simplement l'acquisition personnelle de la culture. Le terme de culture reçoit du reste une très vaste compréhension : il représente le domaine commun à toute une classe quel que soit le rang qu'elle occupe sur l'échelle sociale. Il est donc impropre de parler de gens non cultivés ; il faut seulement distinguer entre les degrés de culture. Le *Bildungswesen* (la culture envisagée comme organisme) comprend l'ensemble des moyens directs ou indirects propres à développer la culture, aussi bien le travail personnel et les institutions publiques, que la littérature, la presse, l'art, etc. Lui-même ne représente qu'une des deux formes du travail de la société, qui cherche à se continuer dans la nouvelle génération en la soumettant à une *assimilation* intellectuelle et morale. L'assimilation morale se produit par l'*éducation*, ce qui caractérise suffisamment sa différence d'avec l'instruction. Celle-ci, à son tour, en tant que somme de connaissances positives, ne se confond point avec la culture : l'enseignement a pour effet d'augmenter les connaissances ; la vertu de la culture est de fomenter la « force plastique » de l'esprit ; elle survit à l'oubli des matières enseignées, car elle est une détermination de la person-

nalité. Cette détermination s'exerce sur les facultés intellectuelles; c'est à l'éducation qu'il appartient de former la volonté. De là deux disciplines distinctes et autonomes : la pédagogie et la didactique.

On peut dire d'une manière générale que toutes les fois qu'on a négligé d'associer dans une juste mesure la conception sociale et la conception individualiste de l'éducation et de la culture ç'a toujours été au préjudice de l'une ou de l'autre de ces dernières. L'intérêt qui l'emporte est-il d'opérer l'assimilation de la jeunesse par une organisation collective, la tendance se fait sentir alors d'attribuer la première place à la culture, où se trouvent plus qu'ailleurs les formes fixes et saisissables d'un travail organisé, de concevoir l'éducation comme un complément de la culture, et de traiter par suite la pédagogie comme une annexe de la didactique. Prend-on, au contraire, comme point de départ, l'individu, et donne-t-on pour tâche à l'éducation le façonnement de son être intérieur d'après un certain idéal, il est à craindre, en ce cas, qu'il ne soit fait qu'une part insuffisante aux exigences si étendues et si multiples de l'instruction, et la didactique incorporée à la pédagogie se trouve par trop écourtée.

La première de ces deux conceptions également incomplètes se rencontre au XVIIe siècle, auquel nous devons l'idée d'une *Didactica* ou, comme l'on disait alors en germanisant le mot, une *Lehrkunst* (1).

En donnant à leurs ouvrages une dénomination nouvelle et particulière, les réformateurs des études de ce temps-là ne cédèrent pas seulement au goût du siècle, qui avait en effet une grande prédilection pour les titres sonores; ils s'efforçaient aussi de pénétrer plus avant qu'on ne l'avait fait jusqu'alors, en comprenant comme un tout l'ensemble des moyens de culture. Mais dans

(1) Le terme de didactique aurait été introduit par Wolfgang Ratke, qui s'appelait lui-même *didacticus*. En tout cas l'emploi en fut popularisé par les débats que souleva la réforme des études de Ratke. C'est l'abréviation de *methodus didactica* qui s'emploie concurremment. Komensky dit aussi *Pantodidactica* ou *Panmethodica;* un ouvrage de Bartholomæus Beck porte le titre de *Rhadiomathia* (Leipsig, 1625). Le théologien français Edmond Richer intitulait *Obstetrix animorum* son ouvrage de didactique (Paris, 1600). A la même époque prirent naissance les dénominations de Mnémonique, Cyclopédie ou Encyclopédie, de Polymathie, Polyhistorie, Pansophie, lesquelles indiquent toutes une certaine préoccupation des questions didactiques. Cependant les termes d'Anthropologie et de Psychologie ont aussi leur origine dans le siècle du « réalisme polymathique. » Cf. R. EUKEN : *Geschichte der philosophischen Terminologie*, p. 75 (Leipsig, 1879).

ce tout, ainsi que le montre l'exposition de ces idées dans Komensky, l'éducation se trouve aussi comprise. Chez lui la notion de l'enseignement reçoit une telle extension qu'elle renferme en soi la culture morale de la vertu aussi bien que l'élévation à la piété (1); elle empiète jusque sur le domaine de la famille et de l'influence maternelle (2); enfin le soin de la santé physique, en tant que condition de l'étude, est introduit dans la didactique (3), si bien que celle-ci devient en même temps une pédagogie, où il n'y a pas trace, par contre, de ce qui donne à l'œuvre de l'éducation son caractère spécifique.

Le même défaut reparaît à un degré plus haut encore chez les économistes qui ont plus ou moins touché à ces questions dans leurs travaux. Pour eux la « pièce de résistance » est le système de la culture; l'éducation y est impliquée, ou bien elle se confond avec les mesures générales dirigées en vue de l'ordre et de la moralisation des citoyens. Robert de Mohl représente cette dernière manière de voir; Lorenz Stein, la première. Celui-ci ne laisse pas d'être obscur sur ce point, faute d'avoir distingué entre la moralité et la culture, c'est-à-dire entre l'assimilation morale et l'intellectuelle, et d'avoir assigné à la pédagogie un domaine propre. Ce que Stein appelle pédagogie, — par où il entend la science de l'acquisition individuelle de la culture, — n'est autre chose en réalité que la didactique, ou plus exactement la partie de la didactique relative à l'individu. La science de la culture postulée par Stein serait, il est vrai, toute la didactique; mais comment en vient-elle à être une science de l'éducation, c'est ce qui n'apparaît pas chez lui.

D'un autre côté une conception individualiste rencontre de grandes difficultés à déterminer le rapport des deux sciences de l'éducation et de la culture : rien de plus instructif à cet égard que l'exemple de Herbart. Pour Herbart c'est la pédagogie qui est la discipline capitale; la didactique n'apparaît que comme une de ses parties et coordonnée avec la théorie du gouvernement et de l'ordre politique. Elle a son principe de connaissance dans le concept de l'intérêt multiple, dérivé de l'idée de vertu. La didactique a pour unique objet l'enseignement éducateur, c'est-à-dire celui qui conforme l'individu à un type idéal de vertu. La pédagogie, non plus par conséquent que sa partie didactique, n'a rien à faire avec les fins et mobiles étrangers à l'individu; aussi les raisons

(1) *Didactica magna,* IV, 6; XXIII, etc.
(2) *Ibid.,* XXVIII.
(3) *Ibid.,* XIV, 4 et XV.

d'intérêt social qui militent en faveur des études classiques, — préparation des classes dirigeantes, conservation des antiques monuments de la science et de l'art, etc., — sont-elles désignées par Herbart comme « aussi peu pédagogiques que la pratique de donner le fouet à des enfants, lors de la pose de nouvelles bornes, afin de leur imprimer le souvenir exact des limites et de leur indication (1) ». « Toute étude qui n'a pour but que d'acquérir plus de savoir ou de satisfaire un plaisir, sans qu'on se préoccupe si par là l'homme est rendu meilleur ou pire, » tombe dans la catégorie de l'enseignement non pédagogique et ne peut par conséquent être un objet de la didactique; à plus forte raison en est-il de même des méthodes qui prennent pour devise : *cito, tuto, jucunde* (2). Par une conséquence logique, l'école non plus ne relève pas de la didactique; Herbart désigne le système scolaire comme « une chose grande et difficile, qui ne dépend pas seulement des principes pédagogiques, mais qui a pour but la conservation du savoir, la diffusion des connaissances utiles, la pratique des arts indispensables (3) ».

En dernière considération il place le système d'éducation dans la philosophie pratique, c'est-à-dire parmi les connaissances qui, au même titre que le droit administratif, par exemple, ont une utilité immédiate pour la société.

Un examen impartial oblige de reconnaître que de pareilles définitions sont inadmissibles; elles tracent un cercle trop étroit à la didactique en n'envisageant l'enseignement que sous un seul point de vue, et ne donnent point de place à l'instruction en tant que formant un tout par elle-même. En détacher l'enseignement qui a pour fin le développement de la vertu, n'est pas praticable sans risquer de rompre les fils qui relient un ensemble homogène. Il n'est pas une forme historique de la culture qui ne renferme le but de rendre la jeunesse vertueuse et morale par des études et des exercices, mais ce but n'y est jamais le seul; il y règne conjointement l'intention exprimée d'une manière ou d'une autre, de lui donner le savoir et le savoir-faire, de la préparer, de développer ses aptitudes en vue de travaux d'une nature générale ou spéciale, de la munir pour le voyage de la vie ou plus particulièrement pour certaines carrières, et à tous ses buts subjectifs est toujours allié le but objectif, impersonnel de conserver à l'avenir par l'enseignement et l'étude un précieux dépôt, et de mettre la jeunesse

(1) *Päd. Schr.*, II, 470.
(2) *Ibid.*, II, 531 (*Umriss päd. Vorl.*, § 57).
(3) *Ibid.*, II, 666 (*Umriss*, § 338).

au service de la propagation des richesses intellectuelles. A ce but, opposer celui de la culture de la vertu comme étant le but moral κατἐξοχήν, et traiter les autres de mobiles hétéronomes, c'est là ce qu'on ne saurait admettre; car rendre les hommes aptes à agir et par ce moyen les amener au travail, est tout aussi bien un acte moral, comme c'en est également un de faire passer par tradition l'héritage spirituel des ancêtres aux générations à venir. Quelque digne d'estime que soit la tendance éthique de Herbart telle qu'elle se manifeste dans l'application de l'idée de vertu, elle ne fait cependant pas une part suffisante au rôle moral de l'instruction en général, pour ne pas parler de ses combinaisons multiples dont la vie et l'histoire nous fournissent tant d'exemples. Les matières de l'enseignement ne se laissent pas non plus distinguer en utiles à la vertu et en utiles à des fins extérieures : toutes les études, tous les genres d'exercices peuvent recevoir un caractère moral, et toutes en même temps se rattachent par quelques points à des circonstances extérieures.

Ainsi le sujet déborde de tous côtés les limites trop étroites qui lui ont été tracées; mais alors même que le concept de l'éducation serait étendu au delà de l'intérêt individuel que Herbart lui donne pour limite, il ne parvient point néanmoins à embrasser complètement l'objet de la didactique. Au point de vue de l'assimilation morale de la jeunesse, l'acquisition de la culture et l'organisation qu'elle demande ne doivent pas être laissées absolument de côté, et c'est aussi cette considération qui déterminait Herbart à leur trouver une place dans son « Kultursystem ». Mais il néglige d'y donner une importance constitutive à la didactique et de réunir dans un même lien les institutions collectives que comprend ce système, avec les opérations et les procédés qui font l'objet de la didactique. Eût-il fait ce pas de plus, — et il ne manque pas de passages qui s'y prêtent (1), — la didactique aurait acquis un point d'appui en dehors de la pédagogie, et ainsi se serait dégagé ce qui constitue le problème de toute la didactique, à savoir : l'acquisition de la culture au double point de vue social et individuel.

En opposition avec la morale individualiste qui laisse libre carrière aux grands organismes du monde moral, se présente la tendance de la spéculation éthique de Schleiermacher, chez qui nous rencontrons aussi des définitions sur la culture et l'éducation, dignes d'être prises en considération. La pédagogie est pour

(1) En particulier dans le chapitre : *Erziehungskunst* dans l'*Encyclopédie de philosophie* (*Päd. Schr.*, II, 452 ss.).

lui une des « disciplines techniques » qui découlent de l'éthique, et elle a pour domaine cette question : « Que veut faire la vieille génération de la jeune? Comment son activité répond-elle au but, le résultat à l'activité? » Elle est coordonnée à la politique et empiète sur celle-ci, car c'est d'elle que ressortit le problème du maintien et de la continuation de l'État à travers les changements de générations. De plus, la communauté de vie qu'entretient l'Église devant être conservée à cause de son rôle moral, l'éducation entre en connexion avec elle, la pédagogie avec la théorie de la communauté religieuse, envisagée comme une partie de l'éthique (1). Vient maintenant la didactique. C'est un troisième organisme moral qui fournit son point de départ, à savoir : la communauté de savoir et de langue. Celle-ci repose sur l'action intellectuelle réciproque de la conscience individuelle et collective, rapport qui consiste essentiellement dans l'enseignement et l'étude, par où en effet a lieu la transmission d'idées d'une conscience personnelle dans une autre. Dans ce domaine le processus éthique s'accomplit par le concours de l'invention et de la communication, d'une virtuosité supérieure et d'une communauté de biens intellectuels. Le facteur de cette opération est l'école dans l'acception la plus vaste, c'est-à-dire l'école proprement dite, l'université et les académies spéciales. Elle est l'intermédiaire entre le savoir de l'individu et celui de tout le peuple, autrement dit : entre l'individualité et la nationalité (2).

Or la discipline qui a pour objet l'organisation de cette communauté morale, c'est la didactique « laquelle, fait remarquer Schleiermacher, a plus de grandeur et d'ampleur dans l'allure et qui mérite, en s'appropriant constamment à la nature particulière du peuple, d'être introduite dans toutes les formes sous lesquelles le savoir est communiqué (3). »

Schleiermacher n'a exécuté que la pédagogie; dans les leçons bien connues qu'il a données sur ce sujet, il assigne du reste à l'éducation une base plus large encore que dans les considérations méthodologiques que nous venons d'analyser; car il la met en connexion non seulement avec l'État et l'Église, mais avec la communauté de langue et celle des mœurs, — la quatrième division éthique de la morale de Schleiermacher, — c'est-à-dire avec l'ensemble de l'activité intellectuelle (4). Il n'a pas mis à exécution

(1) *Erziehungslehre*, publiée par Platz (1846), p. 7, 12, ss.
(2) *Entwurf eines Systems der Sittenlehre*, publié par Schweizer (1835), § 179.
(3) *Ibid.*, § 282.
(4) *Erziehungslehre*, p. 40, 108, 607.

la didactique, soit qu'il n'ait pas trouvé les matériaux historiques et empiriques encore suffisamment élaborés pour être organisés d'après un plan aussi étendu, soit qu'il se défiât lui-même de la raideur de ses catégories éthiques déduites des catégories métaphysiques, et d'après lesquelles le monde moral était construit *à priori*.

Ce n'est pas l'ampleur de vue qui manquerait à une didactique conçue dans le sens de Schleiermacher; le danger serait plutôt dans l'absence des bornes nécessaires et par là dans le manque de précision. En tant que théorie de la communication du savoir, elle devrait s'étendre aussi loin que l'étude et l'enseignement dans toute leur extension : tradition, commerce intellectuel, circulation des idées; elle devrait comprendre la science de la langue comme de l'instrument par excellence de la communication du savoir, et même les disciplines qui traitent du mécanisme de la langue : rhétorique, poétique, etc.; et par le fait qu'elle embrasse non seulement les attributions de l'enseignement, mais encore le développement de la science, elle devient d'une simple théorie de la transmission des idées, une sorte de théorie de leur engendrement, c'est-à-dire une théorie de la science dans sa plus vaste extension.

Malgré ces réserves, les idées émises par Schleiermacher sont au plus haut degré suggestives et fécondes. Elles consomment, bien que pas complètement encore, la séparation de la didactique d'avec la pédagogie, en donnant aux deux disciplines un point de départ distinct, et par suite à chacune son autonomie. Elles renferment, pour ce qui a trait à la pédagogie, des points de vue extrêmement justes; mais leur insuffisance à l'égard de la didactique consiste moins dans l'absence de ce qui est le fond même de la chose que dans l'indétermination et en même temps la raideur des concepts premiers.

Le rapport de la pédagogie et de la didactique est déterminé par le rapport même où se trouvent les objets respectifs de ces disciplines, c'est-à-dire les deux grands phénomènes du monde moral que nous désignons sous les noms d'éducation et de culture. Ces deux institutions appartiennent à la même sphère : elles font partie de l'ensemble des moyens appliqués au renouvellement de vie de l'organisme social; seulement, dans les limites de cette sphère, elles apparaissent comme deux domaines distincts et cependant coordonnés. L'éducation n'est pas un département, encore moins une annexe de la culture : la tâche de suppléer à la sollicitude paternelle et de surveiller le devenir de la vie morale, a son éthique propre, ses mobiles particuliers, ses fins, ses

moyens, indépendamment de la tâche qui consiste à faire passer certaines richesses dans le domaine commun où elles doivent fructifier. Mais par contre aussi la culture est plus qu'une institution au service des fins de l'éducation : l'acquisition de la culture et le travail collectif qu'elle suppose se créent un organisme qu'il ne faut pas juger uniquement au point de vue de l'assimilation morale de la génération à venir.

S'il s'agissait d'un simple tableau descriptif, où l'on s'appliquerait à retrouver ces deux ordres de choses dans toute la vie d'un peuple ou dans la civilisation d'une époque, la question ne se poserait même pas s'il convient de leur assigner une place distincte. La manière dont une nation élève sa jeune génération doit être exposée en même temps qu'on trace le tableau de sa constitution politique et sociale, de ses mœurs publiques et privées, de son idée de Dieu et du monde, en général ; au contraire, ce qui constitue la culture d'un peuple, quelles valeurs intellectuelles ont généralement cours chez lui, lesquelles d'entre elles sont utilisées pour l'enseignement, quelles institutions sont venues satisfaire aux nouveaux besoins qui en sont nés, tout cela veut être mentionné à l'occasion de la littérature, de la science, de la poésie, de l'art de cette nation. La différence est encore plus frappante dans l'exposition historique de ces deux domaines. L'histoire de l'éducation doit se maintenir tout le temps dans le voisinage de l'histoire de la civilisation, des mœurs, des lois sociales ; elle emprunte son champ d'observation principalement à l'ethnopsychologie, puisqu'elle a à montrer comment le soin des jeunes est déterminé d'après la nature du peuple et l'esprit du temps. L'histoire de la culture trouve son point d'appui immédiat dans l'histoire de la vie intellectuelle, en particulier dans ce qu'on appelle les Belles-Lettres, où le niveau de cette vie se laisse le mieux voir ; en tant qu'histoire des livres d'écoles, de popularisation, des encyclopédies, elle devient elle-même une histoire de la littérature, tandis que comme histoire des méthodes elle entre en rapport avec les sciences ; et ce n'est que dans l'étude des institutions de culture, de l'école en particulier, qu'elle est obligée de faire des emprunts à l'histoire du développement politico-social. Il lui faut aussi observer le point de vue ethnopsychologique, étant astreinte à tenir compte de la corrélation entre le caractère d'une nation ou d'une époque et l'idéal de culture et les efforts qu'il suscite ; mais en même temps il lui incombe d'étudier l'hérédité dans sa marche souvent merveilleuse, qui fait passer les éléments de culture d'un peuple et d'une époque à un autre peuple et à une autre

époque, les accumule et les concentre sous telle et telle forme, un processus auquel ne correspond dans le domaine de l'éducation aucun phénomène aussi bien caractérisé.

Cette séparation de l'éducation et de la culture qui s'accomplit pour ainsi dire d'elle-même dans la tractation descriptive et historique du sujet, la tractation philosophique sera d'autant moins portée à la supprimer, qu'elle est plus empressée à en tirer profit. Mais ce qui caractérise aussi la différence des problèmes rétrospectifs de la pédagogie et de la didactique, c'est qu'ils conduisent la recherche à choisir des points d'appui séparés. Les deux disciplines il est vrai convergent également à la psychologie, d'une part à la psychologie considérée comme la théorie des phénomènes de la conscience, d'autre part à cette science encore mal définie des types humains, appelée tantôt Éthologie (Stuart Mill), tantôt Caractérologie (Bahnsen), tantôt enfin traitée comme une partie de l'anthropologie; mais autres sont les parties de ces sciences qui fournissent des appuis à la pédagogie, autres celles qui viennent en aide à la didactique. La première s'adresse à la théorie des instincts et sentiments ainsi qu'à la science des types ou des caractères; la seconde, au contraire, à la théorie de l'activité de la connaissance et aux recherches sur les types intellectuels : les talents, les « têtes ». A l'une il importe d'embrasser au point de vue psychologique le cercle des intérêts, d'en reconnaître les sources, d'en comprendre les inégalités individuelles d'après leurs causes; l'autre envisage l'horizon général, les diverses activités psychiques qui le constituent, les dons et les directions de l'esprit qui lui donnent sa physionomie individuelle.

De même vis-à-vis de l'éthique, le rapport des deux disciplines est tout différent : l'un, celui de la pédagogie, plus étroit; l'autre, plus éloigné. Toutes deux ont à s'occuper des jugements, mobiles, devoirs, biens, ainsi que des éléments de la personnalité morale; mais la pédagogie a à suivre le devenir de la personnalité morale dans toutes ses phases et ses affinités; elle doit de plus exposer l'une des conditions essentielles de la conservation et indirectement de la production des biens moraux, et éclairer la provocation d'une activité qui a le caractère de la pratique du devoir, tandis que la didactique se borne à présenter les devoirs de la vie morale comme la conclusion et pour ainsi dire l'horizon qui enclôt les efforts intellectuels dont elle fait son objet. Pour cela elle s'allie avec d'autres disciplines philosophiques auxquelles la pédagogie reste étrangère, avec la logique comme science de la méthode, et avec la théorie de la connaissance comme science de la

production de l'avoir intellectuel,— une alliance qui actuellement, il est vrai, fait l'effet d'être plutôt un postulat qu'une réalité.

L'érection de la didactique au rang d'une discipline spéciale et autonome soulève d'autres objections et plus graves encore que les revendications de la pédagogie, objections qui ne portent pas tant sur l'indépendance de la science de la culture que sur la possibilité de son exécution d'après un plan d'ensemble.

C'est le propre de la culture de puiser son contenu dans les divers domaines du savoir humain. Sous ses formes un peu développées elle embrasse toute une série d'éléments dont chacun représente en même temps un champ de recherche plus ou moins étendu ou une certaine sphère de l'art; la haute culture moderne surtout comprend une grande variété de matières : en dehors des éléments que nous transmet l'histoire, — la philologie littéraire étendue aux langues mortes et vivantes, la théologie, la philosophie et les mathématiques, — les connaissances multiples de l'histoire et du monde, les sciences naturelles, et en outre les connaissances techniques, musicales, les aptitudes gymnastiques. Cette tendance universaliste de la culture suppose par contre, implicitement ou explicitement, le renoncement à pénétrer dans des domaines aussi disparates jusqu'à une possession approfondie et magistrale des choses : l'homme cultivé, comme tel, se contentant d'acquérir un certain esprit général et de bonne société, et de posséder quelques clartés de tout, n'a la prétention d'être ni un savant ni un virtuose, et l'enseignement destiné à donner la culture se borne à faire surmonter partout seulement les difficultés élémentaires, d'offrir un certain fonds de connaissances essentielles, de rendre familiers les procédés psychiques propres à en accroître le trésor, tout au moins d'amorcer le goût dans une certaine mesure aux différents genres d'études.

Cette restriction de l'instruction aux parties élémentaires et populaires est admissible, dira-t-on, mais celui qui entreprend de soumettre à l'étude ce domaine même et d'édifier une théorie de la culture, celui-là ne saurait prétendre au même privilège. Pour une pareille entreprise, il paraît indispensable de saisir d'un même coup d'œil la procession de la culture du sein de la science et même de l'art, c'est-à-dire d'être familiarisé avec l'une et l'autre, d'en connaître non seulement les fruits que l'homme cultivé recueille, mais en même temps les arbres sur lesquels ils ont poussé.

Quiconque prétend prononcer sur la valeur normative, le

choix, la disposition, la tractation des matières d'enseignement, doit avoir fait des études plus approfondies que celles que suppose la simple culture, et il semble impossible qu'il se dérobe à l'obligation de posséder un savoir qui réunisse l'universalité de la culture et la solidité de la science.

De telles conditions étaient dans une certaine mesure exigibles et réalisables à l'époque où l'idée et les premiers essais d'une didactique prirent naissance. Au XVII[e] siècle, la prétention à une érudition encyclopédique était à l'ordre du jour : les noms de Polyhistorie, Polymathie, Panmathie, Pansophie, Cyclopédie, avaient un son de bon aloi, et parmi les représentants de notre discipline, quelques-uns du moins, tels que Joachim Yung, Komensky, J.-J. Becher, possédaient une science aussi variée qu'étendue. Encore au siècle dernier J.-Math. Gesner pouvait, dans ses célèbres cours de Gœttingue (*Isagoge in eruditionem universalem*), donner à ses auditeurs des directions dans toutes les branches des études, en y apportant, à quelques exceptions près, une connaissance réelle et parfois approfondie des choses; et le théologien et philosophe J.-Aug. Ernesti ne craignait pas, dans ses *Initia doctrinæ* (1[re] éd., 1734), de traiter, — et avec succès, — les disciplines philosophiques en même temps que des mathématiques et de la physique. Aujourd'hui, l'immense extension du cercle des connaissances et le caractère spécial de leurs méthodes respec tives ont enlevé toute valeur à cette universalité de connaissances disparates : érudition universelle, recherche encyclopédique sont devenues des notions contradictoires, car nous ne pouvons concevoir une recherche savante que circonscrite à un domaine bien limité, et nous refusons le caractère scientifique à une excursion à travers l'*Orbis doctrinæ;* polymathie nous apparaît tout à fait synonyme d'incohérence et de baroque, et universalité équivaut à superficialité ou extravagance.

Une didactique qui prétend être, comme à la Renaissance, un *artificium omnes omnia docendi*, nous fait l'effet, d'après nos idées modernes, d'une aventure téméraire, d'une entreprise sans base, si ce n'est même sans but, et il est permis de se demander si toute entreprise analogue, pour être autrement formulée et agencée, ne prête pas le flanc à la même critique.

Il n'est pas rare de rencontrer dans le monde savant l'opinion que la détermination des matières et méthodes des études de culture, est l'affaire de chacune des différentes branches de la science, dont les représentants, grâce à leur possession complète des matières et de la méthode de leur partie, sont les mieux à même de

donner des indications sur le mode d'enseignement qu'il convient d'appliquer; seul, celui qui vit dans le voisinage immédiat d'une spécialité peut assurer de véritables progrès didactiques; au contraire, dans la mesure où la réflexion s'en éloigne pour se jeter dans la généralisation, elle perd en consistance et en autorité scientifique. Il n'y aurait, par conséquent, de légitime, à proprement parler, que la didactique spéciale, représentée par une majorité de savants spécialistes. Elle devrait revêtir la forme d'un recueil, d'une œuvre collective; tout ce qui dépasse ces limites ne serait qu'une construction aérienne, en expectative d'une solide édification sur ce fondement, de sorte que toute base est enlevée à une didactique synthétique par une répartition de ses attributions sur chacune des sciences auxquelles la culture fait un emprunt. Depuis que dans l'enseignement et dans la préparation des maîtres le système des spécialisations a été mis en honneur, de semblables opinions ont gagné du terrain même parmi les instituteurs, et un grand nombre d'entre eux n'accueillent qu'avec défiance une théorie générale de l'enseignement, fût elle signée de noms illustres comme ceux de Herbart, Schleiermacher, etc., parce qu'une semblable théorie les obligerait à s'engager sur des terrains qui leur sont étrangers. De même, dans la littérature didactique se fait sentir la tendance à la spécialisation : on abandonne volontiers à la pédagogie les réflexions générales sur l'instruction et la culture, et on se renferme dans des formes scolaires déterminées ou des spécialités, de sorte qu'il n'est plus laissé d'espace pour se développer à la didactique, resserrée pour ainsi dire entre le domaine limitrophe et le terrain morcelé des traités spéciaux.

Et, cependant, on ne saurait s'en tenir à une attitude purement négative ou expectative à l'égard des questions connexes. Tenir en main les différentes parties d'un tout et se refuser à les resserrer par un lien commun, est encore moins admissible qu'ailleurs, lorsqu'il s'agit de la tâche de la culture et de sa science. Ici, aucun travail spécial ne peut éviter l'emploi de définitions générales : le but de l'enseignement, le rapport de cette discipline avec les autres, le développement gradué des élèves, les procédés didactiques généraux, les institutions régnantes, les intérêts intellectuels de l'époque, forment inévitablement des points de rencontre avec l'étude même la plus spéciale, la plus liée à une branche particulière de la science, et cette étude se tient toujours, par conséquent, dans le domaine de certaines vues didactiques générales et même de doctrines. De la pleine connaissance de ces premiers

principes, de l'emploi circonspect de ces catégories, de l'adaptation attentive des règles partielles à celles qui ont une portée générale, dépend la valeur de pareils travaux non moins que de la possession parfaite des matières. Un travail collectif sans principes généraux directeurs n'aboutirait qu'à un agrégat qui ne répondrait en rien au but poursuivi; or, ce n'est que par un travail approfondi de la réflexion sur ce sujet, que de tels principes peuvent être établis. Précisément les devoirs les plus urgents de la culture présente exigent une vue générale et d'ensemble, et ils sont en contradiction flagrante avec la tendance à se renfermer dans une spécialité.

Il est beaucoup moins important, aujourd'hui, de finir d'édifier méthodiquement chaque partie de l'enseignement, que de faire sentir leurs rapports réciproques, d'observer les points de jonction où les différentes branches du savoir dont naît la culture entrent en contact, et de déterminer le choix, l'ordre, la tractation des matières spéciales en tenant compte de l'action d'ensemble que doit exercer l'instruction. Nos programmes ne pèchent point par l'insuffisance scientifique, mais par l'absence de méthode dans la disposition des matières, le manque d'enchaînement didactique; ce dont souffre notre enseignement supérieur, ce n'est point du manque de science chez les maîtres, mais bien de ce que chacun d'eux se renferme dans sa partie sans se préoccuper des intérêts du voisin et de la communauté de but de l'école; or le remède n'est point dans les spécialités, ni dans la méthodologie spéciale, mais dans une théorie générale de la culture.

Le préjugé d'après lequel une telle théorie doit nécessairement dégénérer en banalités sans force ou en abstractions creuses par suite de sa tendance à généraliser, repose sur certaines impressions auxquelles même un défenseur de cette théorie ne peut se soustraire, mais qui ne doivent pourtant pas être admises telles quelles comme raisons déterminantes. Les considérations que présentent les savants compétents, au point de vue de leurs spécialités, sur la culture et l'instruction, se distinguent très souvent par une heureuse sûreté et une clarté persuasive, en quoi ils font plus d'une fois contraste avec les dissertations de la didactique abstraite. Au milieu des flots de la faconde d'un Basedow et d'un Trapp s'élèvent, comme un terrain solide où le pied se pose avec sécurité, les *Consilia scholastica* de F.-A. Wolf, fondés sur la science de l'antiquité; les observations de Jacob Grimm et les études de Philippe Wackernagel sur l'enseignement en allemand, nous débarrassent d'un coup du formalisme doctrinaire dont la

méthodologie scolaire, à l'exemple de Pestalozzi, avait revêtu cette branche de l'enseignement; la simple solidité des règles de Nagelbach, Roth, Palmer, etc., efface sur plus d'un point les subtiles distinctions de la didactique de Herbart, laquelle mérite dans une certaine mesure le reproche d'avoir négligé, au profit de préoccupations morales, ce qui constitue le caractère spécifique des diverses matières d'enseignement, et de s'être contentée de faire appel aux actes psychiques, au lieu d'avoir poussé jusqu'à la production de connaissances précises. En général, toutes les fois que la didactique s'est approchée d'une des sciences spéciales, philologie, théologie, ou histoire, elle en a subi l'influence fortifiante et féconde; aussi, est-il naturel qu'on en vienne facilement à penser qu'elle doit, autant que possible, rechercher ce commerce pour se développer avec succès.

Quelque justes que soient ces observations on ne doit point en conclure cependant à l'inutilité d'un essai systématique. Ainsi, pour nous en tenir aux exemples invoqués, le philanthropinisme ne doit pas être jugé uniquement d'après ses résultats, mais aussi d'après les buts qu'il poursuivait, entre autres cet effort très légitime d'établir un lien entre les études, d'approprier celles-ci aux dispositions naturelles des élèves et de les rendre moins pénibles par la stimulation de l'intelligence, — ce qui, il est vrai, était conçu dans un esprit puéril. — Cette tendance « philopédique » de la pédagogie du XVIII[e] siècle (*Aufklarungspoedagogik*) a exercé sur l'époque suivante une influence caractéristique et non toujours regrettable; l'onction de ces hommes a adouci plus d'une arête et d'une aspérité, et leurs théories elles-mêmes ont eu une action heureuse en excitant à des recherches générales plus solides.

Il en est de même de l'entreprise de Pestalozzi, bien que souvent elle ait dégénéré en un formalisme stérile. L'idée mère de Pestalozzi de rechercher, pour l'enseignement des écoles populaires, les derniers, vrais éléments, et les actes intellectuels élémentaires leur correspondant, pour constituer, par la combinaison et la ramification de ces éléments, le fonds de l'enseignement, et de faire consister l'étude en une série d'actes psychiques formant par une nécessité interne un tissu continu, — une telle idée témoigne d'une profondeur de conception à laquelle n'est parvenu presque aucun des traités didactiques sur une branche spéciale. Et cette idée inspiratrice n'a pas été féconde seulement pour la didactique, — nous lui devons la théorie de l'enseignement géométrique par les yeux, et avec elle le complément de la méthode d'Euclide, le calcul mental, les débuts de l'enseignement rationnel

du dessin et la géographie natale (*Heimathskunde*), — mais elle a exercé aussi une action stimulante dans le domaine même de la recherche scientifique, un cas unique, il est vrai, mais qui suffit à prouver que la didactique n'a pas toujours seulement à emprunter aux sciences spéciales, mais qu'elle est assez vivace pour, parfois, leur fournir à son tour. Le cercle de connaissance pour lequel la méthode de Pestalozzi a apporté un ferment puissant, c'est la géographie moderne, dont le fondateur, Charles Ritter, dut l'idée première de son œuvre à ses relations avec le pédagogue suisse et à l'emploi de sa méthode (1).

De même de ce que la didactique de Herbart a besoin de plus d'une rectification au point de vue d'une appréciation impartiale du contenu positif de l'enseignement en général aussi bien que de chacune des matières qui en font l'objet, ce n'est pas une raison pour abandonner comme étant sans issues les voies frayées par lui. A un dédain aussi peu clairvoyant de ce qu'il a produit, on pourrait opposer les sages paroles de Gœthe : La postérité n'a pas le droit, dit-il, « de promener une dent dédaigneuse sur les œuvres de ses maîtres et précepteurs, et d'élever des exigences qui ne lui seraient point venues à l'idée s'ils n'avaient pas tant produit, ces hommes dont on voudrait exiger encore davantage (2) ». Aucun traité de didactique spéciale ne peut remplacer ce qu'on trouve dans Herbart : une vue profonde de la tâche de l'instruction dans son ensemble ; la demande expresse que ses impulsions se concentrent dans un seul cercle d'idées chez l'élève et se fondent en

(1) Cf. Kramer : *K. Ritter, ein Lebensbild*, I, 307. Nous y trouvons une lettre de Ritter au sujet de sa Géographie : « Ma première intention en entreprenant ce travail, fut de remplir la promesse que j'avais faite à Pestalozzi, de composer une géographie pour son institut dans *l'esprit de sa méthode;* je commençai en effet mon travail, mais je ne trouvai dans ce qui avait été déjà fait en géographie, que des ouvrages décousus et sans plan, autrement dit l'arbitraire dans la tractation de la science. Comme, n'inspirant de l'esprit de la méthode (les méthodologistes n'entendent personnellement rien à la géographie), je *repoussais l'arbitraire et recherchais le nécessaire*, je réussis, je crois, à le découvrir dans le chaos géographique, et une fois que j'eus le fil en main, tout l'écheveau brouillé se déroula de lui-même. » Voy. encore *Ibid.*, II, 146 la citation de Vulliemin (*le Chrétien évangélique*, 1869, p. 24) : « C'est à Pestalozzi que Ritter fait remonter l'impulsion première à son esprit et la principale part de ce qu'il y a de meilleur dans son œuvre. Quarante ans après son séjour à Yverdon, nous l'avons entendu le déclarer avec bonheur : « Pestalozzi, nous disait-il, ne savait pas en géographie ce qu'en sait un enfant de nos écoles primaires ; ce n'en est pas moins de lui que j'ai appris le plus en cette science ; car c'est en l'écoutant que j'ai senti s'éveiller en moi *l'instinct des Méthodes naturelles;* c'est lui qui m'a ouvert la voie, et ce qu'il m'a été donné de faire, je me plais à le lui rapporter comme lui appartenant. » Voy. aussi *Ibid.*, I, 275 et *Ritters Erdkunde*, vol. I. Introduction.

(2) *Werke ausg. letzeter Hand*, 1830, XXXVII, p. 62. (Sur Winkelmann.)

un effet unique, lequel alors n'est plus seulement intellectuel mais moral. C'est précisément sur la partie morale de notre culture scolaire moderne, jusqu'à laquelle l'observation spécialisée ne pénètre point, que Herbart applique ses instruments. Maintenant, que l'un ou l'autre de ceux-ci doive être remplacé par un nouveau, que même l'incision doive être exécutée d'une autre manière, en résulte-t-il qu'il faille abandonner l'opération?

La didactique trouve dans un certain nombre de problèmes permanents et de devoirs toujours renaissants, un centre grâce auquel elle présente un cercle de recherche particulier, mais en même temps elle entre en contact par sa périphérie avec une série de domaines du savoir qui l'amènent à se ramifier dans les sciences spéciales. S'abandonner à ce mouvement aux dépens du noyau central, est aussi peu admissible que de tout ramener à lui, et de ne pas tenir compte des intérêts de la frontière. Les choses humaines en général n'ont pas seulement besoin de beaucoup de mains, comme dit l'ancien dicton, mais aussi de beaucoup de têtes, et en particulier les questions de culture et d'enseignement ne veulent pas être considérées à un point de vue unique; celui qui connaît à fond l'une de leurs branches a le droit d'être écouté, mais s'il veut donner une féconde impulsion à l'ensemble, il doit lors parler la langue des théoriciens, s'approprier le trésor des notions et concepts dont dispose la didactique.

Maintenant, il est exact que la condition contraire, d'après laquelle le théoricien doit en même temps posséder une connaissance universelle des choses, n'est pas réalisable, vu l'état actuel de la science. Mais avec notre conception de la didactique elle n'est point essentielle, quoiqu'elle le puisse paraître. Si la didactique, comme c'était le cas chez ses fondateurs de la Renaissance, prétend être l'*art d'enseigner,* ce qui implique qu'elle règle d'un bout à l'autre la marche des différentes formes d'enseignement, elle suppose en effet la connaissance à fond de tous les domaines de la science mis à contribution pour l'instruction ; si au contraire, renonçant à cette prétention d'organisation pratique immédiate, elle se contente d'être la *science de l'enseignement*, ou d'une manière plus restreinte encore, la science de la *culture,* elle n'est plus liée dès lors à une pareille universalité. La science de la culture doit sans doute être à la hauteur même de profonds problèmes, en état de montrer comment la science se transforme en culture, par quels moyens le contenu de la connaissance devient un bien intellectuel, à quelles conditions est soumise la pratique de l'enseignement qui veut être fécond; mais il est possible de satisfaire

à ces devoirs et autres du même genre, sans une érudition encyclopédique (ce qui, encore une fois, est pour nous chose impossible), moyennant un certain fonds de connaissances spéciales, pourvu qu'on sache en faire un usage convenable. Pour comprendre la transformation de la science en culture, il faut sans doute prendre son point de départ dans la première, mais l'essentiel est qu'on suive ce processus sur un domaine et qu'on apprenne à le connaître par une sorte d'autopsie, afin de se rendre capable par là de saisir les indications que les savants donnent sur un processus analogue dans d'autres domaines. De même les procédés didactiques peuvent et doivent même être étudiés sur un sujet déterminé, afin qu'on puisse employer ce qui a été ainsi acquis, non certes comme un patron uniforme pour les autres matières, mais comme une clef à utiliser pour l'intelligence des procédés d'enseignement sur d'autres terrains.

On ne découvrira pas autrement les conditions dans lesquelles agissent les forces plastiques de l'enseignement, qu'en creusant pour ainsi dire à une place déterminée, pour suivre ensuite, la surface une fois déblayée, les ramifications qui se présentent alors, en éclairant sa propre intuition des recherches d'autrui. La science de la culture n'exige pas qu'on s'essaye en tout ou dans le plus grand nombre de domaines possible, mais qu'en se livrant à une recherche limitée on apprenne à poser les vraies questions : en s'enquérant tout d'abord de la nature de l'objet, en étudiant ensuite les phénomènes qui donnent naissance aux problèmes généraux, enfin en s'adressant aux hommes compétents dont le jugement intervient comme auxiliaire, là où la connaissance personnelle des choses vient à faire défaut. Ainsi la difficulté qui consiste en ce qu'une tractation scientifique de la didactique impliquerait des obligations inconciliables, d'unir l'extension de l'universalité à la profondeur de la science, trouve sa solution dans ce fait qu'en réalité, la dernière obligation seule subsiste, et que l'universalité se réduit à une certaine receptivité capable de compléter la connaissance partielle à l'aide des renseignements des différents spécialistes, ce qui n'est point en contradiction avec la très juste maxime universitaire : *in uno habitandum, in ceteris versandum.*

Dr WILLMANN,
Professeur de pédagogie à l'Université de Prague.

REVUE RÉTROSPECTIVE

DES OUVRAGES DE L'ENSEIGNEMENT

NOTICE SUR LES COLLÈGES DE PARIS

(EXTRAIT de l'*Almanach des Écoliers*, Paris, 1788.)

1. Collège de Louis-le-Grand. — Ce collège, fondé par les jésuites en 1564, des deniers de Guillaume Duprat, évêque de Clermont, s'appelait d'abord *Collège de Clermont*, mais Louis XIV l'ayant décoré du titre de *Collège Royal*, et s'en étant déclaré le fondateur en 1682, il reçut le nom de Collège Louis-le-Grand.

BOURSIERS FONDÉS DANS LE COLLÈGE DE LOUIS-LE-GRAND. — 1° Pour la fondation faite par Guillaume Duprat, la délibération du bureau homologuée par arrêt du 10 mars 1764, a établi cinq bourses, dont une à la nomination des consuls et habitants de Mauriac, pour un enfant de cette ville; les quatre autres à la nomination du bureau.

2° Pour la fondation faite par Henri III il y a six bourses, dont trois à la nomination du roi, et trois à celle du bureau.

3° Lorsque le boursier fondé par Raoul Bontemps est de la famille du fondateur, il est obligé de fournir un supplément; et s'il ne se présente pas de parents pour remplir cette bourse, le bureau, qui est nominateur, y nomme qui il juge à propos, et alors ce boursier n'a plus de supplément à payer. Le bureau ne peut nommer librement à cette bourse qu'après l'avoir laissée un an vacante.

4° La bourse fondée par *Eustache Maurice* est à la nomination du curé de Poislard, près Breteuil en Picardie. Le bureau, par une délibération du 5 juillet 1781, suspend cette bourse jusqu'à ce qu'il soit parvenu à lui procurer 550 livres de rente, et une année de son revenu en caisse.

5° Le bureau d'administration est collateur des deux bourses *Molony*, sur la présentation qui lui est faite de deux sujets par l'ancien boursier : ces boursiers doivent être Irlandais catholiques et choisis dans les familles *Nihell-Molony, d'Obrienne, Macnemara, Macmahon, Arthur Great* et *White*, du diocèse de Limerick, avec préférence pour les jeunes gens portant le nom de *Molony*, qui ont même le droit d'exclure un boursier des autres familles ci-dessus nommées, quoique admis, et de prendre sa place.

6° Les boursiers de Harlai doivent être nobles; ils sont au nombre de deux, et à la nomination de M. le prince de Tingry, et à ses descendants nés et à naître.

7° La fondation faite par M. *Braquet* est pour deux boursiers, et doit

être portée à trois, lorsque ses revenus seront de 1,500 livres. Ces bourses sont affectées aux parents du fondateur, et s'il n'y en avait pas en état de les remplir, elles seraient libres. M. l'abbé du Peron est collateur, et après lui, M. l'évêque de Meaux.

8° La fondation faite par M. Pourchot est pour un boursier, à la nomination du tribunal de l'Université, et doit être pris du village de Poilly, dans la vallée d'Aillant, diocèse de Sens, lieu de la naissance du fondateur.

Boursiers du Collège Louis-le-Grand. — Les boursiers du Collège Louis-le-Grand sont au nombre de quarante-deux : douze au concours; six pour l'agrégation et vingt-quatre à la libre nomination du bureau.

Le bureau confère celles pour le concours et l'agrégation, aux sujets qui ont les qualités requises, c'est-à-dire qui ont été nommés aux prix de l'Université.

Boursiers des collèges réunis au Collège de Louis-le-Grand. — 1° *Collège d'Arras.* — Il y a huit bourses, dont quatre sont à la nomination du prieur claustral de Saint-Vaast d'Arras; ces bourses ne peuvent être conférées qu'à des sujets du diocèse d'Arras. Les quatre autres sont à la nomination libre du bureau, et ne sont affectées à aucun diocèse.

2° *Collège d'Autun.* — Il y a dans ce collège quatorze boursiers qui doivent être pris particulièrement de la ville d'Annonay, et qui sont à la nomination de M. le marquis d'Annonay.

3° *Collège de Bayeux.* — Il y a douze boursiers, qui doivent être moitié du diocèse d'Angers, et moitié du diocèse du Mans. Les premiers sont nommés par l'évêque d'Angers et le trésorier de son église, et les autres par l'évêque du Mans et l'archidiacre du Passay.

4° *Collège de Dormans-Beauvais.* Il y a quarante-quatre boursiers : trois doivent être du village de Buisseuil et d'Athis, diocèse de Reims; vingt du village de Dormans, diocèse de Soissons; deux de la ville de Compiègne, et dix-huit du diocèse de Soissons. Ils sont à la présentation de l'abbé de Saint-Jean-des-Vignes de Soissons. Le quarante-quatrième boursier, qui doit être du diocèse de Soissons, est à la collation du bureau d'administration.

5° *Collège de Boissy.* — Il y a huit bourses conférées par le chancelier de l'Université, dans l'église de Paris, et le prieur des Chartreux.

6° *Collège des Bons-Enfants.* — Il y a deux bourses fondées par Jean Pluyette, pour deux enfants de sa famille.

7° *Collège de Bourgogne.* — Les boursiers, au nombre de quarante-six, doivent être de la Franche-Comté, et sont à la nomination du chancelier de l'Université, dans l'église de Paris, et du gardien des Cordeliers.

8° *Collège de Cambrai.* — Des dix-neuf boursiers de ce collège, sept doivent être du diocèse de Cambrai, six du diocèse d'Autun et six du diocèse d'Auxerre; ils sont tous à la nomination du chancelier de l'Université dans l'église de Paris.

9° *Collège des Cholets.* — Ses boursiers, au nombre de quarante-huit, doivent être moitié du diocèse d'Amiens et moitié du diocèse de Beauvais. Les chapitres d'Amiens et de Beauvais nomment à la moitié de ces bourses et le bureau d'administration à l'autre moitié.

10° *Collège de Cornouailles.* — Il y a six boursiers, un doit être de la famille du sieur Fontaine, et s'il ne se trouve pas de parents dudit sieur, il doit être pris de la ville de Quimper. Les autres peuvent être choisis

dans tout le diocèse de Quimper; ils sont tous à la nomination de M. l'archevêque de Paris.

11° *Collège de Damville.* — Ses boursiers au nombre de seize doivent être moitié du diocèse d'Arras et moitié du diocèse de Noyon, et sont à la nomination des chapitres des cathédrales de ces deux villes.

12° *Collège des Dix-huit.* — Huit bourses libres qui ne sont affectées à aucun diocèse et sont à la nomination de M. le doyen de l'église de Paris.

13° *Collège de Fortet.* — Il y a dix-neuf bourses dont une pour la famille Watin, et à défaut de sujets, pour les enfants de Curelu ou de quelqu'autre village du diocèse de Noyon.

Quatre pour la fondation Croisier : savoir, deux pour les parents du fondateur, et deux pour les enfants de Brugheac près de Wichy, diocèse de Clermont.

Deux pour la fondation Grémiot. Le chapitre de Notre-Dame est nominateur de cette bourse et de toutes les autres de ce collège.

Six pour la famille Fortet, ou pour les enfants d'Aurillac, et six pour les habitants de Paris.

14° *Collège d'Huban.* — Les bourses ne sont pas rétablies.

15° *Collège de Justice.* — Il y a huit bourses, dont quatre pour le diocèse de Rouen, et deux pour celui de Bayeux. Les deux autres boursiers doivent être, un de la ville de Paris et l'autre de la ville de Salers. Le prieur de Saint-Victor est collateur de ces deux bourses.

16° *Collège de Laon.* — Il reste dix-sept bourses; savoir douze de la première fondation; une fondée par Jean le Caron; celle de François de Montaigu; celle fondée par Raoul de Harbes; une pour la fondation de Jean Motel et une pour la fondation Filaurier. L'évêque de Laon est collateur libre des bourses de la première fondation, ainsi que celle de François Montaigu, il est seulement assujetti à choisir les sujets de son diocèse : mais quant aux bourses de Raoul de Harbes, Jean le Caron et Jean Motel, il est obligé de la conférer aux parents des fondateurs, s'il s'en trouve, sinon à un habitant des villages de la Herye, de Mouchallon ou d'Origny.

17° *Collège du Mans.* — Il y a dix boursiers à la nomination de M. l'évêque du Mans; si ce prélat est quatre mois sans nommer aux bourses, la collation est dévolue à l'archevêque de Tours, et, après un pareil délai, le primat devient nominateur. On ne peut choisir que des sujets nés dans le diocèse du Mans.

18° *Collège de Mme Gervais.* — Il existe quarante-huit bourses dont M. le grand-aumônier est nominateur. Des douze par le diocèse de Bayeux, trois sont offertes pour les habitants de Veudes, une pour ceux de Saint-Germain de Halot, une pour ceux de Varville. Douze sont pour toute la Normandie; mais une de ces douze est affectée au diocèse de Coutances; les vingt-quatre autres sont libres : douze seulement doivent être conférées à des gentilshommes obligés de faire des preuves pareilles à celles exigées pour l'École militaire.

19° *Collège Mignon.* — Les bourses ne sont pas rétablies.

20° *Collège de Narbonne.* — Il y a douze bourses à la nomination de M. l'archevêque de Narbonne; ils doivent être choisis parmi les diocésains, ou au moins dans les évêchés de ses suffragants.

21° *Collège de Presle.* — Ses boursiers, au nombre de dix-huit, sont à

la nomination du bureau, qui est obligé de nommer des sujets du diocèse de Soissons, et par préférence des villages de Presle, de Cys, de Ru, de Saint-Marc et les Boves.

22° *Collège de Reims.* — M. l'archevêque de Reims nomme aux huit bourses de ce collège; les boursiers doivent être de son diocèse.

23° *Collège Sainte-Barbe.* — Il y a huit bourses à la nomination du doyen, de MM. les conseillers clercs du Parlement, du chancelier de l'Université dans l'église de Notre-Dame, et du doyen des professeurs du droit français. De ces huit bourses, une est affectée au diocèse de Paris; une à celui d'Autun; une à celui d'Évreux; une à celui de Rouen; deux à la paroisse de Saint-Hilaire à Paris; une à la paroisse de Neuville-Daumont, ou à défaut de sujets, au diocèse de Beauvais; une à la paroisse de Saint-Nicolas-des-Alleux-le-Roi, près Poissy, et faute de sujets, au diocèse de Chartres.

24° *Collège de Saint-Michel.* — Il y a six bourses pour le diocèse de Limoges et, faute de sujets, M. le comte de Périgord peut nommer des enfants nés dans le diocèse de Périgueux, et même dans la Haute-Guyenne.

25° *Collège de Séez.* — Il y a cinq boursiers; un à la nomination de M. l'évêque de Séez; il doit être de son diocèse, les autres sont moitié à la nomination du même prélat et de son diocèse, et par préférence de sa ville épiscopale et des lieux où il possède des biens; l'autre moitié est à la nomination de l'archidiacre de Passay, dignitaire de la cathédrale du Mans, et doivent être nés dans son doyenné.

26° *Collège de Tours.* — Ses boursiers au nombre de quatre sont à la nomination de M. l'archevêque de Tours et doivent être de son diocèse.

27° *Collège de Tréguier.* — Il y a vingt boursiers; deux pour la fondation de Kérambert; ils doivent être du diocèse de Laon en Bretagne et sont nommés par Mme la marquise de Houchin. Douze pour la fondation de Kœtmohan; ils doivent être du diocèse de Tréguier et sont nommés moitié par M. l'évêque de Tréguier et moitié par M. le président de Robien. Six pour la fondation du Donjon, nommés par M. l'évêque de Tréguier, et nés dans son diocèse.

28° *Collège du Trésorier.* — Il y a quatorze bourses à la nomination de l'archidiacre du grand et petit Caux; ils doivent être pris de cet archidiaconé, s'il s'y trouve des sujets capables, sinon de tout l'archevêché de Rouen.

2. Collège d'Harcourt. — Ce collège a été fondé en 1280, par Raoul d'Harcourt, grand archidiacre de Rouen. Robert d'Harcourt, évêque de Coutances, fonda quarante boursiers, dont vingt-quatre doivent être pris dans les diocèses de Coutances, d'Évreux, de Bayeux et de Rouen. Les autres pouvaient être choisis indistinctement parmi les étudiants des diverses autres provinces de France. Depuis la mort de Robert, ce collège devint de plus en plus intéressant. Plusieurs particuliers y fondèrent des bourses qui en augmentèrent les revenus. Les anciennes sont à la disposition du proviseur; et d'autres sont remplies par le choix des parents des fondateurs, selon l'intention de Robert d'Harcourt. Les chapitres de Coutances et d'Avranches, le trésorier de Saint-Lô et quelques familles, ont droit de nomination à quelques-unes de ces bourses.

3. Collège du Cardinal-Le-Moine. — Ce collège a été fondé en 1302, par Jean Le Moine, cardinal-prêtre. Il établit quatre artiens et deux théologiens du diocèse d'Amiens, dont il donna la collation au chapitre de Saint-Walfran d'Abbeville. En 1545, le Parlement ordonna qu'il y aurait dix-huit théologiens et six artiens. M. Leroi a fondé une dix-neuvième bourse pour un théologien du diocèse de Reims, qui sera remplie par l'archevêque, sur la présentation du bureau d'administration de la ville de Sédan. La pauvreté était une condition nécessaire pour pouvoir prétendre à ces bourses.

Nominateurs et a qui affectées. — Une au diocèse de Paris, nommée par l'archevêque de Paris, à laquelle est attachée une bourse fondée par le séminaire de Saint-Nicolas pour un boursier parisien ou, à son défaut, par un autre desdits boursiers; une par l'archevêque de Reims; une par l'archevêque de Soissons; deux par le chapitre de Noyon; treize au diocèse d'Amiens, dont sept, ainsi que la cure, à la nomination de M. le marquis de Montbyse, comme seigneur de la terre de la Grange-Meneffier, près Meaux; quatre à celle du chapitre de Saint-Walfran d'Abbeville et deux à celle du chapitre d'Amiens. Les six bourses artiennes sont affectées, une au diocèse et à la nomination du chapitre de Noyon, et les cinq autres, dont une à la nomination du chapitre d'Amiens et quatre à celle de celui d'Abbeville, sont affectées au diocèse d'Amiens. Toutes celles qui sont à la nomination des archevêques et évêques désignés ci-dessus sont affectées à leur diocèse.

4. Collège de Navarre. — Le collège de Navarre doit sa naissance à Jeanne, reine de Navarre, épouse de Philippe le Bel. Cette princesse en ordonna la fondation, par son testament, le 25 mars 1304. Ce collège était destiné à servir de retraite à soixante-dix pauvres écoliers. Ces soixante-dix bourses ont été réduites à vingt, qui sont toutes à la nomination du supérieur de la maison. Antoine Fayet, curé de Saint-Paul, y fonda, en 1535, six bourses en faveur des enfants de chœur de sa paroisse : elles sont réduites à deux ; la présentation en appartient à la fabrique de Saint-Paul. Si les sujets ne sont pas capables de les posséder, le président de la première chambre des enquêtes a le droit d'en disposer en faveur de qui il juge à propos.

Il y a aussi dix bourses royales pour les grammairiens nommés par le grand-aumônier et trois grandes bourses fondées par Mme la baronne de Tours, qui se tirent au sort entre quatre boursiers en philosophie ou en théologie.

Toutes ces bourses ne sont affectées à aucun pays.

5. Collège de Montaigu. — Gilles Aincelin, archevêque de Rouen et garde des sceaux, en 1314, et, en 1388, Pierre de Montaigu, évêque de Laon, cardinal, neveu du précédent, fondèrent ce collège. En 1494, il fut rétabli plus solidement qu'auparavant par les soins de maître Jean Staudonche, alors principal, et les secours de M.-Louis Malet de Graville, grand-amiral de France, héritier de la maison de Montaigu, qui contribua de ses biens et de ses aumônes pour ériger la communauté des pauvres écoliers, qui ont toujours fait maigre à dîner et à souper jusqu'en 1744 : depuis ce temps, par arrêt du Parlement, ils font gras à dîner et maigre à souper.

Il y a soixante bourses affectées à ce collège, dont trente-quatre pour les artiens et grammairiens nommés par le prieur des Chartreux, dont le pénitencier de l'église de Paris donne l'installation; sept pour le diocèse de Noyon, dont la ville et le chapitre de Saint-Quentin en nomment quatre, et le prieur des Chartreux de Paris, trois; deux de tous pays, nommés par M. le vicomte de Rochechouart; deux du village d'Hornoy, diocèse d'Amiens, présentés par le prieur des Chartreux d'Abbeville; douze théologiens, qui doivent avoir fait au moins leur rhétorique et leur philosophie au collège en qualité de boursiers, et trois grandes bourses, qui sont tirées au sort, dans le chapitre de l'église de Paris, par les boursiers théologiens ou artiens.

6. Collège du Plessis-Sorbonne. — Il fut fondé, en 1322 et 1328, par Geoffroi du Plessis-Balisson, secrétaire de Philippe le Long. Les anciennes bourses ont été réduites à une, que le roi confère sur la présentation du secrétaire d'État ayant le département de Paris. Charles Gobinet en fonda deux, dont il donna la nomination à l'aîné mâle descendant de Quentin Gobinet, conjointement avec l'écolâtre et le maire de Saint-Quentin. Pour y prétendre, il faut être natif de Saint-Quentin, à moins qu'on ne soit parent du fondateur. Pierre Berthe en fonda trois en 1719, à la nomination du prieur et du doyen de Dammartin pour les étudiants de cette ville et les lieux circonvoisins. Le sieur Guignon en fonda quatre, en 1763 et 1767, en faveur de ses parents ou alliés, et, à leur défaut, en faveur des jeunes écoliers originaires d'Amiens. Le plus proche parent du fondateur, le supérieur de l'Oratoire d'Amiens et le principal du collège de la même ville y nomment. Les prieurs commanditaires et claustral du prieuré de la Couture-Sainte-Catherine du Val des Écoliers de Paris ont chacun la nomination de deux bourses fondées en 1776. Les bourses les plus célèbres de ce collège sont celles que l'on appelle bourses de Collot, du nom de leur fondateur, qui les fonda, en 1754, pour les écoliers de troisième, seconde, rhétorique et philosophie. Elles se donnent au concours, qui se fait tous les ans, et qui est annoncé par des affiches adressées *studiosæ juventuti*.

7. Collège de Lisieux. — Il fut fondé, en 1336, par Guy d'Harcourt, évêque de Lisieux; en 1414 et en 1415, par Guillaume d'Estouteville, évêque de Lisieux, Estrad d'Estouteville, de Fescamp. Il y a treize bourses qui sont à la nomination de l'évêque de Lisieux et de l'abbé de Fécamp; ils doivent être pris dans le diocèse de Lisieux et dans l'exemption de Fécamp, ou dans le pays de Caux.

8. Collège de la Marche. — Guillaume de la Marche et Beuvin de Winville fondèrent ce collège en 1420. Les bourses sont au nombre de vingt et une; savoir : quatre affectées aux habitants de la ville de la Marche, dans le Barrois, deux à ceux de Rozières-aux-Salines, en Lorraine; au défaut de sujets dans ces villes, on peut choisir dans les paroisses voisines. Six de la famille de Beuvin de Winville, et, à leur défaut, de Winville et des villes et villages voisins, dans le duché de Bar. Deux pour la famille Varin, et, à son défaut, pour les sujets des villages de Paroche en Barrois, près de Saint-Michel. Une pour la famille Gallicher; à son défaut, aux sujets du diocèse de Limoges. Une pour les enfants de la paroisse de

Dombasles en Lorraine. Trois pour des sujets de la famille de M. Mercier, ancien principal de ce collège, et, à leur défaut, pour les enfants de la ville de Bricy en Barrois. Et la dernière, pour le village de Nixeville, près Verdun.

La vacance de ces bourses, excepté celle Gallicher, se publie au prône des paroisses en faveur desquelles elles ont été fondées. Le curé et les marguillers font choix d'un sujet qu'ils envoient au collège ; s'il est jugé capable par le principal, celui-ci le présente à l'archevêque de Paris, qui lui accorde ses provisions.

9. Collège des Grassins. — Ce collège fut fondé, en 1569, par Pierre Grassin, sieur d'Ablon, conseiller au Parlement. Les bourses sont suspendues.

10. Collège Mazarin. — Ce collège a été fondé, en 1661, par le cardinal Mazarin, en faveur de soixante gentilshommes ou bourgeois de Pignerol en Italie, ou des environs de Cazal et de l'État ecclésiastique de Strasbourg, de l'Alsace et des pays contigus : de Flandres, Artois, Cambray, Haynault, Coutances et Sardaigne. Ces soixante bourses, qui ensuite ont été réduites à trente, sont conférées par le roi, sur la présentation du secrétaire d'État ayant le département de Paris.

CORRESPONDANCE INTERNATIONALE

LETTRE DE BERLIN

Les lecteurs de la *Revue* qui ont suivi les intéressants débats soulevés à la Chambre des députés de Prusse (13 et 14 décembre 1880) au sujet de la réforme de l'enseignement (1), n'ont pas oublié que l'occasion du débat avait été un projet ministériel dont on entendait depuis longtemps parler, mais qui dormait toujours dans les cartons. Répondant à M. Rickert, M. von Puttkamer, alors ministre des cultes, refusait de se prononcer sur la question non encore élucidée (*non liquet*) de la parité des gymnases et des écoles réales, mais écartant déjà l'idée d'une réforme radicale qui fondrait en une « école unique » les deux genres d'enseignement, il se bornait à esquisser certaines retouches qui lui paraissaient indispensables dans l'une et dans l'autre catégorie d'école. Si nous rappelons ces faits passés, c'est que le successeur de M. von Puttkamer au ministère des cultes, M. von Gossler, est sur le point de présenter un projet dans lequel nous retrouvons les idées exprimées à la tribune par le précédent ministre, avec cette différence que M. de Gossler a trouvé moyen de tourner à relativement peu de frais la grosse difficulté pécuniaire qui avait arrêté jusqu'ici la mise à exécution du plan de réforme.

Ce projet, dont l'enfantement a été si laborieux, n'est point encore venu au jour : « Il n'a pas encore reçu sa forme définitive, » a répondu le ministre au sein de la commission du budget (10 février) à M. Rickert, qui en demandait la communication. Toutefois les déclarations de M. von Gossler, jointes à l'exposé qui précède la demande d'un crédit spécial de 29,000 marks, affectés à la réalisation de ce plan, nous permettent déjà d'en faire connaître les traits principaux. Il paraît, entre autres, que les écoles réales de premier ordre seront autorisées à porter le nom de *Realgymnasien*, qu'elles ont déjà dans l'Allemagne du Sud ; mais même sous ce nouveau nom, elles ne recevront encore aucune extension de privilèges. « Il faut d'abord réformer ce que chaque mode d'enseignement a de défectueux : là est l'urgence; pour le reste, on doit s'en remettre à la marche des évènements. »

On sait que l'organisation de l'enseignement secondaire, en Prusse, repose sur l'ordonnance du 12 janvier 1856, pour les gymnases, et sur la circulaire de Bethemann-Hollweg du 6 octobre 1859, pour les écoles réales. Pendant la période deux fois décennale qui s'est écoulée depuis,

(1) Voir le compte rendu de ces deux séances dans la *Revue* du 15 septembre 1881.

l'expérience a mis à nu plus d'une lacune, et de bonne heure on à commencé à parler de revision. Le mouvement s'est surtout accentué à partir de la conférence de Berlin (octobre 1873); et tant des débats qui se sont produits dans cette conférence que des innombrables brochures et articles qui ont éclos et fourmillé à la suite, il s'est peu à peu dégagé un certain nombre de points capitaux sur lesquels le gouvernement a dû porter son attention. Il a pris pour ligne directrice, dans ses travaux, le devoir de concilier les exigences nouvelles de la science avec le caractère propre d'une école secondaire qui doit donner à l'enfant une culture générale, non un enseignement spécial. C'est dans cette pensée qu'a été élaboré le plan de revision, sur l'économie duquel les autorités scolaires provinciales ont été appelées à donner leur avis.

Ainsi que je l'ai déjà dit, la réforme projetée n'est pas radicale; elle doit, par conséquent, tenir compte des situations acquises, et le projet de l'école unique est, d'entrée, jeté par-dessus bord, comme irréalisable dans les conditions actuelles. Aujourd'hui la distinction entre les gymnases et les écoles réales est établie de fait, et une heureuse expérience l'a confirmée. Bien plus, contrairement aux prévisions dont s'inspirait la circulaire de 1859, les écoles réales « lateinlose », *pas latines*, — comme disait l'un de vos académiciens en parlant des classes de français, — ne sont pas restées des établissements inférieurs, et elles ont démontré que leur cours, égal en durée à celui des écoles réales de premier ordre, était propre à donner aux élèves une culture générale. Le point de vue exprimé également dans la circulaire de 1859, au sujet des écoles bourgeoises supérieures, ne se trouve pas davantage confirmé par lès faits. Elles ne sont point de simples sections préparatoires des écoles de premier ordre. Leur cours de six années forme un ensemble complet d'instruction et leurs élèves jouissent des privilèges du volontariat d'un an. Déjà très estimées, elles sont au nombre de quinze en Allemagne, mais seulement de neuf en Prusse.

Il suit de cet exposé de la situation que la revision doit porter sur quatre catégories d'écoles : les gymnases, les écoles réales de premier ordre, les écoles réales d'un cours de neuf années, enfin les écoles bourgeoises supérieures d'un cours de six années.

C'est au gymnase que s'appliqueront les plus importantes réformes. D'après le programme actuel, le cours se grossit, chaque année, de l'étude d'une langue nouvelle : en sixième, le latin; en cinquième, le français; en quatrième, le grec. Dans cette dernière classe viennent encore affluer les mathématiques et l'histoire proprement dite. Il résulte de cet encombrement que la majeure partie des élèves est obligée de redoubler cette classe ; et même que beaucoup ne la franchissent jamais. La manière dont les matières scientifiques sont réparties est aussi très défectueuse : l'enseignement, commencé dans les basses classes, est suspendu dans les moyennes pour être repris dans les classes supérieures, et encore en seconde n'y a-t-il qu'une heure par semaine consacrée à la physique. Le français est d'une trop grande importance pratique et scientifique pour qu'on le sacrifie à l'étude des sciences; mais le grec peut, sans inconvénient, être repoussé jusqu'en troisième. Il est bon de souligner cette dernière mesure, qui constitue, on peut le dire, le fond même du plan de revision; et qui aura probablement une conséquence considérable à l'égard de la solution que l'avenir réserve à la question des

écoles réales. Elle a, en effet, l'avantage d'établir une concordance parfaite entre les trois premières classes du gymnase et celles de l'école réale, de telle sorte que pendant les trois premières années de ses études, l'enfant puisse indifféremment, pour sa carrière à venir, commencer dans l'une des deux et continuer dans l'autre. Le côté immédiatement avantageux de cette unification partielle des programmes sera particulièrement estimé dans les localités, au nombre de 150, pourvues exclusivement de gymnases, et celles, au nombre de 81, qui ne possèdent que des écoles réales.

Quant aux écoles réales de premier ordre, on sait que l'étude du latin y est tellement insuffisante, surtout dans les classes supérieures, que certains en avaient proposé la suppression complète. Le projet ministériel, au contraire, cherche à remédier à ce mal en attribuant au latin un certain nombre d'heures gagnées sur l'enseignement scientifique, dont l'extension a débordé le cadre qui convient à une école secondaire.

Les écoles réales de 2e ordre, qui ont cru spontanément, sont tombées dans le même travers que les précédentes. Il sera nécessaire d'y accorder une place plus large à la partie littéraire et éthique de l'enseignement. Dans ces conditions nouvelles, les écoles *non latines* pourront très bien prendre rang à côté des gymnases et des écoles de 1er ordre, comme établissements de culture générale.

Le même besoin de direction se fait sentir vis-à-vis des écoles bourgeoises supérieures, qui tendent déjà à élever le niveau de leur programme.

Tels sont les points sur lesquels les réformes paraissent urgentes au ministère. De quelle manière pourra-t-on les faire passer dans la pratique? Sous le précédent ministre on avait fait le calcul que l'application du nouveau plan entraînerait la nécessité d'augmenter de moitié le personnel de chaque établissement. En effet, il est d'usage en Prusse, dans les trois dernières classes des établissements de plein exercice, de réunir dans une même classe les élèves de deux années différentes, à moins que leur trop grand nombre n'oblige d'établir une *unter tertia, unter secunda*, etc. Cette réunion d'élèves inégalement préparés pour un même cours a déjà de graves inconvénients ; mais elle est tout à fait inadmissible dans la nouvelle organisation. Comment, en effet, réunir deux années d'élèves dans la même classe de *tertia*, où désormais le grec doit seulement commencer ; et en *secunda* dans les écoles réales, où la première année seule est consacrée à l'histoire naturelle et la seconde à la chimie? Un sectionnement complet des diverses années serait donc désirable, mais les frais considérables qu'entraînerait son application générale ont longtemps été un grand obstacle. Aussi M. von Gossler propose-t-il un moyen terme : la séparation des années pour certaines matières déterminées. Après une enquête minutieuse, portant sur le nombre d'établissements où cette séparation spéciale suffirait, et celle où l'affluence des élèves rendrait le sectionnement complet nécessaire, le gouvernement a estimé à 29,000 marks le chiffre du crédit indispensable à l'exécution de la revision des programmes.

Ajoutons que, même dans ces limites, le projet ministériel paraît devoir rencontrer un accueil favorable.

Voici maintenant quelques détails sur le budget de l'instruction de la ville de Berlin. Là aussi de nouveaux crédits, s'élevant à 471,443 marks, sont demandés, en partie pour couvrir les différences, en partie pour subvenir à de nouvelles créations.

Dans l'enseignement secondaire, les écoles de filles présentent seules un excédent de 2,361 marks.

	Recettes.	Dépenses.	Crédits supplém.
Gymnases	25,369 m.	55,746 m.	30,377 m.
Écoles professionnelles . . .	100 —	939 —	839 —
Écoles réales.	10,104 —	18,642 —	8,538 —
			Excédent.
Écoles sup. de filles . .	5,690 m.	3,329 m.	2,361 m.

Soit pour les écoles secondaires, déduction faite de l'excédent, une somme totale de 37,393 marks.

L'augmentation des dépenses provient en grande partie, en dehors des circonstances particulières à chaque établissement, de la création d'un progymnase, des développements successifs des trois nouveaux gymnases (Humboldt, Leibniz et Kœnigstaëdtischer Gymnasium), de nouvelles chaires dans les écoles professionnelles; de même pour les écoles réales, parmi lesquelles l'école Falk, dont les recettes s'élèvent à 6,651 marks, réclame un crédit nouveau de 18,070 marks pour l'ouverture de ses trois classes supérieures, au 1er avril.

Le budget des écoles primaires porte :

	RECETTES.		DÉPENSES.	CRÉDITS SUPPLÉM.
	Plus.	Moins.	Plus.	
Écoles primaires.	»	2,291 m.	409,670 m.	411,961 m.
Sourds-muets. . .	»	» —	3,159 —	3,159 —
			TOTAL	415,120 m.

L'enseignement primaire exige chaque année des sacrifices toujours plus grands, ainsi qu'on peut en juger par le tableau comparatif suivant :

	Budget.	Classes nouvelles.
1er avril 1878-79.	3,914,176 m.	99
— 1879-80.	4,259,543 —	139
— 1880-81.	4,698,065 —	146
— 1881-82.	»	158

L'exercice actuel prévoit l'ouverture d'au moins 155 nouvelles classes, dont 85 pour le 1er avril prochain et 70 pour la rentrée d'octobre. L'année passée, il avait été créé 8 nouvelles places de recteur (*rector*); cette année, 6 recteurs, 107 instituteurs et 41 institutrices seront encore nommés.

Les nouvelles créations entraînent une dépense de 443, 973 m. (1); en réalité, grâce à certaines réductions : 411,961 m., soit avec les sourds-muets : 415,120 marks.

Enfin le titre III du budget de l'instruction communale des deux degrés porte une demande de crédits supplémentaires destinés à couvrir les frais d'institutions diverses (gymnastique : 4,265 m.; cours d'adultes, 11,865 m.; allocations avec supplément, etc.); total : 18, 930 marks.

En résumé :

	Crédits supplém.
I. Écoles secondaires.	37,393 m.
II. Écoles primaires et sourds-muets.	415,120 —
III. Institutions diverses	18,930 —
TOTAL.	471,443 m.

(1) En voici le détail :

1° Rétribution du personnel.	346 365 m.
2° Matériel d'enseignement.	5 460 —
3° Chauffage et éclairage	32 040 —
4° Services divers.	13 138 —
5° Entretien des bâtiments.	25 000 —
6° Location.	12 000 —
7° Gymnastique.	7 770 —
8° Dépenses diverses (prix, etc.).	1 780 —
9° Dépense extraordinaire pour l'établissement d'une salle de bain dans la *Friedeberg'schen Wohnung*	420 —
TOTAL.	443 973 m.

PROJET DE SECTIONNEMENT
DE L'AGRÉGATION EN DROIT

RAPPORT

PRÉSENTÉ AU NOM DE LA FACULTÉ DE DROIT DE PARIS

EN RÉPONSE

A la circulaire ministérielle du 16 *décembre* 1881 (1).

Il n'est pas d'usage dans les Facultés de droit que les agrégés fassent choix, dès leur début, d'une branche spéciale d'enseignement à laquelle ils se prépareraient exclusivement. Il arrive qu'ils soient appelés à passer dans plusieurs enseignements successifs très divers jusqu'au jour où une vacance leur ouvre l'accès d'une chaire qu'ils pourront occuper à titre définitif. Il est possible aussi que l'objet de cette chaire, à laquelle ils peuvent prétendre en raison de l'ancienneté et du mérite de leurs services, soit étranger à l'ordre d'études dont ils avaient eu jusque-là à s'occuper plus spécialement. Cet état de choses a appelé l'attention de M. le Ministre de l'instruction publique. Il a remarqué « qu'il était tout à fait contraire aux usages suivis dans les autres Facultés où des préférences ou une préparation particulière désignent les candidats à l'enseignement qu'ils se proposent de donner ». M. le Ministre craint que le bon recrutement des professeurs dans les Facultés de droit n'en soit compromis, et dans cette pensée, il demande à la Faculté son avis sur les questions suivantes :

1° Y a-t-il inconvénient à charger successivement un agrégé d'enseignements différents ? S'il y a un inconvénient, dans quelle mesure et avec quelles restrictions cette manière de faire pourrait-elle être maintenue ?

2° Quels seraient les avantages d'un règlement qui diviserait les candidats aux chaires de droit en catégories spéciales ?

3° Quelles doivent être ces catégories ?

4° Par quels moyens, soit en modifiant l'agrégation, soit en prenant toute autre mesure, pourrait-on assurer aux chaires de droit des professeurs qui auraient une préparation toute particulière à l'enseignement dont ils seraient chargés ?

La Faculté ne saurait manquer de remercier M. le Ministre d'une initiative qui témoigne de sa sollicitude pour les intérêts et les progrès de notre enseignement, mais sur le fond même de la question, elle doit lui répondre :

Que l'état de choses signalé par M. le Ministre n'a exercé, et ne nous paraît de nature à exercer aucune influence fâcheuse sur le bon recrutement des professeurs et sur les progrès de l'enseignement ; qu'il présente même à ce point de vue des avantages faciles à mettre en lumière,

(1) Cette circulaire a été publiée par la *Revue,* numéro de janvier 1882 (*voir ci-dessus,* p. 104).

et qu'au contraire les innovations proposées, ou telles autres qui pourraient l'être pour le modifier, présenteraient des inconvénients graves et se heurteraient dans l'application à des difficultés considérables.

I

En premier lieu, nous affirmons que l'usage établi, qui ne contraint pas les candidats aux chaires, dans les Facultés de droit, à se spécialiser à l'avance en vue d'un enseignement déterminé, loin de nuire au bon recrutement des professeurs, fonctionne au contraire de la manière la plus satisfaisante, et qu'en fait, à Paris en particulier, il a toujours abouti à appeler aux chaires vacantes des hommes en état de donner avec compétence et autorité l'enseignement qui leur a été confié.

Nous ne prétendons pas être crus sur parole et nous justifierons notre affirmation. Notre témoignage cependant ne saurait être suspect, car, personnellement, dans la question qui s'agite aujourd'hui, nous sommes désintéressés, ou du moins, comme l'administration supérieure elle-même, nous n'y avons d'autre intérêt que celui de l'enseignement. A ce point de vue, nous avons droit à quelque crédit quand nous affirmons que cet intérêt n'est pas compromis par l'usage qui a mis en éveil la sollicitude de M. le Ministre.

Remarquons d'ailleurs que notre affirmation quant aux résultats favorables de l'expérience du passé ne paraît pas contestée. Il ne semble pas qu'il ait été signalé aucun fait tendant à établir que le système suivi jusqu'ici ait eu pour conséquence d'introduire dans nos chaires des professeurs, sortis des rangs de l'agrégation, qui, faute d'une préparation spéciale, se soient montrés inférieurs à leur tâche. Non, les objections qui ont été élevées contre le prétendu défaut de préparation spéciale suffisante chez les candidats aux chaires des Facultés de droit sont d'ordre purement théorique et, si l'on peut dire ainsi, purement extérieur. Ce qui paraît avoir appelé surtout l'attention, c'est un défaut de symétrie : les choses ne se passent pas ici comme elles se passent ailleurs. Dans les Facultés de médecine, des sciences et des lettres, les candidats aux chaires ne se préparent pas d'une manière générale à l'enseignement des lettres, des sciences ou de la médecine ; ils se préparent spécialement à l'enseignement d'une branche déterminée, parfois même à une chaire unique. Dans les Facultés des lettres, par exemple, on imaginerait difficilement que le même homme pût aspirer indifféremment à une chaire de philosophie, d'histoire ou de littérature ancienne. Pourquoi en est-il autrement dans les Facultés de droit?

Ce n'est pas la première fois que les Facultés de droit ont eu à défendre, sans y réussir toujours, leurs véritables intérêts contre des mesures ayant moins pour objet de donner satisfaction à des besoins manifestés que de poursuivre leur assimilation avec les autres établissements d'enseignement supérieur. C'est ainsi qu'en 1855 on les a soumises au régime de l'agrégation temporaire emprunté aux Facultés de médecine et qui n'a pu s'acclimater chez elles. Dès cette époque aussi la poursuite d'une symétrie fondée sur de fausses analogies avait fait prévaloir pour elles, toujours à l'image des Facultés de médecine, l'idée même à laquelle il s'agirait de revenir aujourd'hui, celle d'un sectionnement des

agrégés en plusieurs classes correspondant à des groupes d'enseignements distincts. Nous dirons par la suite que ce sectionnement, conçu d'ailleurs de la manière la plus arbitraire, n'a jamais fonctionné et qu'il a dû être supprimé sans avoir jamais été mis en pratique.

Une réflexion bien simple devrait mettre en garde contre les fausses analogies de ce genre : c'est que des usages différents établis par des habitudes traditionnelles n'ont rien d'arbitraire et doivent s'expliquer par des différences fondamentales entre les enseignements donnés dans les diverses Facultés. Dans les Facultés de droit, même à l'époque où la mise des chaires au concours aurait paru devoir susciter les préparations spéciales, on a toujours vu les candidats au professorat se maintenir dans une préparation générale leur permettant de disputer toute chaire vacante. S'il en a toujours été ainsi alors que des usages différents prévalaient dans les Facultés voisines, il faut bien qu'il y en ait quelque raison intime, essentielle, tenant à quelque différence essentielle aussi entre l'enseignement du droit et les enseignements donnés dans les autres Facultés.

Cette différence, pour quiconque a quelque compétence en ces matières, n'est pas difficile à démêler. Dans les Facultés de droit il n'y a à vrai dire qu'un objet unique d'enseignement : le droit. De quelque chaire qu'il s'agisse, c'est toujours la même science, prise sans doute sous des aspects divers et appliquée aux combinaisons diverses des relations sociales, mais c'est toujours le droit; et l'idéal serait que cette science, dans sa majestueuse unité, pût être embrassée dans un seul cours, enseignée dans une seule chaire par un seul professeur qui, suivant un plan d'ensemble, l'étudierait dans toutes ses ramifications. C'est là, sous une autre forme, l'idée qu'exprimait dès 1849 notre éminent collègue du Collège de France, M. Édouard Laboulaye, lorsque, prenant possession de la chaire d'histoire des législations comparées, il revendiquait en ces termes le droit d'y traiter à son gré de toutes les matières législatives. « Ce champ si vaste de la législation appartient-il tout entier à cette chaire? Cela n'est pas douteux, et, n'était l'impossibilité de trouver un professeur universel, je ne vois pas pourquoi l'enseignement public en Allemagne, le système municipal en Belgique, la religion aux États-Unis, le crédit ou les douanes en Angleterre, les irrigations en Espagne, ne seraient pas pour nous une étude aussi intéressante et aussi féconde que la comparaison rebattue du régime hypothécaire de France et de Genève ou celle des systèmes pénitentiaires d'Auburn et de Philadelphie. Le droit du professeur est aussi étendu que celui du législateur... »

Au lieu de cette unité dans l'objet de l'enseignement, les autres Facultés nous offrent la juxtaposition sous une dénomination commune, parfois arbitraire, d'enseignements correspondant à des sujets d'études très distincts, qui ont été groupés ordinairement sans doute à raison de certaines affinités, mais qui pourraient être séparés sans inconvénient.

Tel est bien d'abord le cas de la Faculté des lettres : la philosophie, l'histoire, la littérature, pour ne prendre que les groupes principaux, sont bien des sujets d'étude et d'enseignement distincts les uns des autres. Sans doute chacun d'eux a avec les autres des points de contact, et leur ensemble correspond à un certain ordre de culture supérieure de l'esprit. Mais la dénomination sous laquelle ils sont réunis ne convient pas à un ordre déterminé de connaissances, et on pourrait soutenir sans

paradoxe que la philosophie, par exemple, a plus d'affinité avec la science juridique qu'avec la littérature.

La chose est encore plus claire pour la Faculté des sciences. Là, sous une dénomination qui à elle seule ne présente aucun sens précis, se trouvent réunis trois groupes d'enseignements dont chacun pourrait aussi bien former une Faculté à part. Il est aisé de voir que, soit par les méthodes d'investigation, soit par les procédés d'enseignement, les sciences mathématiques n'ont pas grand'chose de commun avec les sciences physiques ou naturelles; que la géométrie est une tout autre science que la zoologie, et qu'un professeur de minéralogie n'est pas préparé par ses études spéciales à enseigner le calcul différentiel.

L'unité se manifeste mieux dans la Faculté de médecine : tous les enseignements y sont donnés en vue d'un but unique, l'art de reconnaître et de traiter les maladies de l'homme. Ici même pourtant il se rencontre des enseignements auxiliaires, utiles, nécessaires même au médecin, mais qui n'appartiennent pas à la science médicale. Les études qui y correspondent se conçoivent indépendamment de leur application à la médecine, si bien que des hommes d'une compétence indiscutable ont proposé d'en transporter le siège ailleurs que dans les Facultés de médecine (1). De là, dans ces Facultés, les agrégations spéciales des sciences physiques d'une part, des sciences anatomiques et physiologiques d'autre part. Quant à la médecine proprement dite et à la chirurgie, ce sont bien deux faces distinctes du même art, mais comme l'enseignement s'en fait autant par la pratique que par la théorie, et que, dans la pratique, à un certain degré supérieur au moins, la division s'est établie entre elles, on a été amené à les séparer dans l'enseignement.

Dans tout cela il n'y a rien d'arbitraire; les sectionnements qui se sont produits tiennent à la nature des choses; les règlements ne les ont pas établis, ils les ont constatés. Si rien de semblable ne s'est produit jusqu'ici dans les Facultés de droit, c'est que la nature des choses, loin de le demander, y résiste. Ici, à une exception près sur laquelle nous nous expliquerons tout à l'heure, tout enseignement est un enseignement juridique. On ne saurait dire d'aucune branche qu'elle constitue une science spéciale. Les diverses chaires correspondent à des subdivisions, dont les frontières sont souvent incertaines, d'une science unique désignée par un nom unique : le droit.

Il est vrai que, même chez nous, l'usage s'est introduit de parler de chaires spéciales, d'enseignements spéciaux. Mais que veut-on exprimer par là? Simplement ceci, que certains enseignements, savoir le droit civil français et le droit romain, sont considérés comme la partie essentielle et fondamentale de notre science, et qu'à leur égard les autres branches, quelle que soit d'ailleurs leur importance, sont pour ainsi dire des études complémentaires. Mais les chaires dites spéciales n'en sont pas moins des chaires de droit, et au point de vue qui vient d'être indiqué, la qualification qu'on leur donne n'est qu'une manifestation nouvelle et énergique de l'unité de la science juridique.

Au surplus, cette unité essentielle est attestée par l'inanité des tentatives qui ont été faites pour opérer entre les chaires des Facultés de

(1) Voir *Bulletin de la Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur,* 1879, p. 323 et 324. Rapport de M. Dastre au nom de la section des sciences.

droit des sectionnements en groupes distincts. Dans l'application, ces tentatives ne peuvent aboutir qu'à séparer et à diviser des choses qui doivent demeurer unies. Nous y reviendrons, par la suite, avec plus de détails. Dès à présent nous voulons donner un exemple destiné à montrer comment des enseignements en apparence parfaitement distincts, on pourrait dire opposés, non seulement ont des points de contact nombreux, ce qui ne prouverait rien, mais se pénètrent mutuellement au point de faire paraître arbitraire la répartition qui a été faite entre eux des matières formant le domaine de chacun d'eux. L'exemple que nous voulons prendre est celui du droit administratif rapproché du droit civil. Quoi de plus opposé en apparence? Voyons cependant les choses de près. Une observation frappe d'abord : c'est la formule employée par la loi organique des Écoles de droit pour désigner ce que nous appelons aujourd'hui le droit administratif : « Droit civil dans ses rapports avec l'administration publique. » (Loi du 22 ventôse an XII, art. 2.) Il est facile de vérifier que cette formule, quoique trop étroite, exprimait une idée très juste. Quand le professeur de droit administratif s'occupe de ces grandes personnes morales qu'on appelle l'État, le Département, la Commune, et qu'il expose les règles concernant la gestion de leur patrimoine, l'aliénation de leurs biens, les actions qu'elles ont à exercer en justice, leur capacité pour acquérir par donation ou par testament, ce qu'il explique ainsi, à propos des attributions de certaines autorités administratives, c'est un chapitre détaché du Code civil, un beau chapitre que le professeur de Code civil revendiquerait volontiers, s'il ne pliait déjà sous le faix d'un programme qu'il ne parvient pas à embrasser. Et l'expropriation pour cause d'utilité publique, les servitudes d'utilité publique, ne sont-ce pas là matières de droit civil autant que de droit administratif? Enfin l'enregistrement, qui forme une partie si considérable du programme de droit administratif, qu'est-ce encore, sinon le droit civil tout entier : successions, donations, contrats, etc., etc., aux prises avec un impôt dont l'étude a par cela même passionné de tout temps des civilistes exercés?

On ne saurait imaginer rien de plus probant. Nous poursuivrons d'ailleurs, par la suite, notre démonstration sur d'autres enseignements en nous plaçant à un autre point de vue. Mais nous tenons à dire tout de suite qu'à nos yeux l'économie politique elle-même ne fait pas exception, autant qu'on pourrait le croire, à cette unité, nous dirions volontiers cette indivisibilité des études qui ont leur siège dans les Facultés de droit. Nous convenons cependant que, rigoureusement, l'économie politique n'est pas une partie de la science juridique, mais une science distincte. Elle a pour objet non pas, comme le droit, la recherche de ce qui est juste, mais la recherche de ce qui est utile. Pourtant la distinction entre ces deux sciences n'a pas toujours existé; elle est relativement moderne. M. Laboulaye, dont nous aimons encore à invoquer ici la grande autorité, en a fait depuis longtemps la remarque : « Avant d'avoir pris un nom distinct, l'économie politique, dit M. Laboulaye, faisait partie de la jurisprudence, et ce n'est que de nos jours que la science de la richesse est devenue, en s'agrandissant, une doctrine distincte... Il est bien remarquable qu'une des meilleures écoles d'économie politique, l'école italienne, n'a jamais admis cette séparation d'études. Ses meilleurs auteurs sont des jurisconsultes...

..... « En se refusant à séparer dans leurs recherches deux sciences aussi intimement unies, et *dont les principes se retrouvent entremêlés presque en chaque disposition des lois*, les Italiens nous ont donné un exemple qui ne doit pas être perdu pour nous (1). »

L'administration supérieure s'est sans doute inspirée de cette pensée quand elle a placé de préférence dans les Facultés de droit l'enseignement de l'économie politique. C'est qu'en effet, si elle peut être enseignée en soi, elle peut l'être aussi, avec une utilité toute particulière, dans ses rapports avec la législation. Elle doit éclairer le jurisconsulte dans l'interprétation et la critique de la loi. En même temps elle trouve, elle aussi, dans le droit, c'est-à-dire dans l'idée de justice, le principe dominant, le point fixe qui l'empêche de s'égarer (2). A ce double point de vue, l'économie politique est vraiment une partie de la jurisprudence ; elle entre dans l'ensemble de la science juridique; elle devient le droit étudié dans son harmonie avec les besoins sociaux et le développement de la prospérité générale, comme le droit administratif est le droit civil dans ses rapports avec l'administration publique.

Maintenant, que prétendons-nous prouver en établissant que les divers enseignements donnés dans les Facultés de droit ne sont qu'une même science envisagée sous ses aspects divers? Voulons-nous prouver simplement que le professeur d'une chaire quelconque doit avoir une connaissance exacte des parties de cette science que nous considérons comme fondamentales, le droit romain et le droit civil français? ou encore que les professeurs qui enseignent ces parties fondamentales ne doivent pas être étrangers aux autres parties, au droit public par exemple, à l'histoire du droit ou à l'économie politique? Non, assurément, ce serait vouloir prouver ce qui n'est contesté par personne, pas plus qu'on ne conteste, dans les Facultés des lettres, qu'un professeur de philosophie doit connaître l'histoire.

Nous ne prétendons pas non plus que tout professeur en droit, encyclopédie vivante de la science juridique, doive posséder à un égal degré la connaissance de toutes les branches du droit et de leur histoire : à ce compte, peu d'entre nous, nous devons l'avouer humblement, seraient dignes de s'asseoir dans la chaire qu'ils occupent.

Ce que nous voulons prouver, c'est d'abord qu'il n'est pas bon qu'un homme se destinant au professorat en droit concentre trop tôt d'une manière exclusive son attention et ses efforts sur une branche plus ou moins restreinte de la science juridique : cette concentration prématurée pourrait donner à des esprits encore jeunes des tendances exclusives, et leur faire perdre ces vues d'ensemble qui sont indispensables à qui veut dominer même un enseignement particulier.

Ce que nous voulons démontrer surtout, c'est que loin de regretter, il faudrait plutôt encourager le passage du jeune agrégé dans des enseignements successifs, et même de préférence dans les enseignements les plus différents, avant de l'enfermer d'une manière à peu près définitive dans l'enseignement d'une branche déterminée. Ce passage, joint à l'exercice des examens où il est nécessairement appelé à questionner les élèves sur toutes les parties des programmes, est à nos yeux le meilleur

(1) *Revue de législation et de jurisprudence*, 1849. t. XXXV, p. 31.
(2) LABOULAYE, *loc. cit.*, p. 35.

moyen de faire de lui un professeur consommé, en développant tour à tour chez lui les qualités différentes que suppose l'enseignement des diverses chaires, et en agrandissant la sphère des idées générales et la somme des connaissances particulières qu'il mettra plus tard au service de la branche qui lui sera finalement confiée.

N'est-il pas sensible, par exemple, que l'enseignement temporaire du droit romain et du droit civil, par les qualités d'exactitude qu'il exige, tempérera utilement les tendances à une certaine phraséologie vague et déclamatoire auxquelles pourrait céder un professeur de droit constitutionnel ou même de droit criminel s'il n'était retenu sur la pente par une forte discipline d'esprit? Comment croire que l'enseignement passager de l'économie politique n'agrandira pas les vues du professeur de Code civil ou de droit commercial? Celui qui aura dû se mesurer avec l'étude et l'exposition des grands problèmes du droit constitutionnel n'en sera-t-il pas mieux préparé pour aborder dans une chaire de droit civil ou criminel, en s'élevant au-dessus de l'exégèse des textes, les questions si vastes que soulèvent l'organisation de la famille et les théories du droit pénal?

Enfin ce que nos observations tendent à établir, c'est que la preuve d'aptitude donnée dans une chaire vaut, en ce qui concerne les Facultés de droit, ou du moins peut valoir preuve d'aptitude à l'enseignement juridique dans les autres branches de cette science, et ne saurait être, en tout cas, une cause d'exclusion des autres chaires, sous prétexte d'un défaut de préparation spéciale.

Qu'un agrégé soit exposé à quitter, pour acquérir ailleurs un titre définitif, un enseignement où il avait déjà pris pied, où il aurait aimé à se fixer, où il rendait des services, il n'y a pas lieu, pensons-nous, de le regretter outre mesure. Il n'y a pas lieu de le regretter dans l'intérêt des études, car le temps passé dans ce noviciat aura été un temps bien employé pour lui et pour l'enseignement nouveau auquel il appliquera désormais une activité fécondée par les ressources d'esprit et par les ressources scientifiques acquises ou développées dans son enseignement antérieur.

Cependant à transporter ainsi un agrégé, peut-être après plusieurs années, d'un ordre d'études à un autre, quelque connexité qu'il y ait entre eux, ne s'expose-t-on pas à une certaine déperdition de forces? La nécessité d'un nouvel effort dans une voie nouvelle ne risque-t-elle pas d'entraver la poursuite de travaux déjà avancés? Enfin ne faut-il pas tenir compte des goûts personnels qui empêcheront peut-être le professeur de rendre, dans la chaire que les circonstances lui donnent, les mêmes services que dans celle à laquelle il s'était attaché?

Ce sont là des considérations qui ont assurément leur importance, à Paris surtout, où les agrégés doivent attendre jusqu'à un certain âge leur promotion à une chaire de professeur. Il faudra donc dans les présentations en tenir tout le compte possible. Nous ferons voir par la suite que la Faculté de Paris n'y a jamais manqué. Il est inutile d'ajouter que nous n'entendons pas contraindre un agrégé à monter malgré lui, comme professeur, dans une chaire dont l'enseignement ne lui paraîtrait pas répondre à ses goûts. Mais nous ne voulons pas que, sous prétexte de spécialité, on lui dénie le droit de faire valoir, pour obtenir une chaire vacante, les services qu'il peut avoir rendus dans un enseignement

différent. Ce que nous disons, c'est que s'il a d'ailleurs une préparation générale telle qu'on doit la désirer, l'absence d'une préparation spéciale préalable ne l'empêchera pas de rendre immédiatement dans la chaire qui lui sera confiée les services qu'on est en droit d'attendre de lui.

Le préjugé contraire, nous ne l'ignorons pas, est assez répandu. Il a son origine dans une appréciation inexacte des conditions dans lesquelles se donne l'enseignement du droit et des qualités principalement requises chez le professeur qui en est chargé. Nos chaires ne sont pas des positions destinées à récompenser des travaux scientifiques en donnant à leurs auteurs les moyens de continuer leurs recherches savantes. Ce sont, pourrions-nous dire, des chaires militantes, des chaires d'enseignement. Nous avons devant nous des élèves. Ces élèves ne nous demandent pas d'inspirer et de diriger des travaux personnels poussés dans les hautes régions de la science du droit. Ils nous arrivent absolument neufs dans des études qu'ils abordent trop souvent avec une instruction préalable insuffisante. Nous devons tout leur apprendre à partir des premiers éléments. Ce que nous devons nous proposer pour répondre à notre véritable mission, c'est d'en faire des jurisconsultes, c'est-à-dire de les initier non seulement à la connaissance et à l'intelligence immédiate des dispositions législatives, mais aussi et surtout à l'art de les éclairer par leurs origines, de les soumettre à la critique, de les combiner entre elles, de les ramener à un ensemble de principes bien coordonnés et d'en déduire les conséquences. C'est là le propre de la science juridique, et c'est cette science que nous devons enseigner, en vue de fournir au barreau, à la magistrature, à l'administration, des hommes bien préparés à coopérer à l'application éclairée de la loi. Quant aux hautes études scientifiques, il nous appartient sans doute d'en provoquer, d'en susciter la vocation, mais notre enseignement, tenu de se conformer à une direction générale, ne saurait conduire cette vocation au delà d'un certain point à partir duquel le mieux paraît être d'en laisser le développement à l'effort personnel.

De là, dans les chaires de droit, l'importance prépondérante des qualités propres au professeur enseignant. Pour répondre au programme que nous venons de tracer, le professeur de droit doit être d'abord jurisconsulte; à l'esprit juridique il doit joindre l'habitude de la dialectique, d'une dialectique rigoureuse sans être étroite; du savoir il lui en faut aussi, il lui en faut beaucoup; mais ici une science solide des parties fondamentales et de l'ensemble vaut mieux que la connaissance d'une spécialité généralement moins difficile à acquérir. Surtout il doit avoir le don d'initiation sans lequel l'homme le plus savant ne peut rendre aucun service comme professeur. Tout cela constitue un ensemble de qualités d'ordre supérieur qu'on n'apprécie peut-être pas au dehors comme il conviendrait, mais dont ceux-là savent le prix qui, tout dévoués à leur profession, passent leur vie à les acquérir et à les développer. Nous les plaçons bien au-dessus d'une préparation spéciale. Ce que l'on doit se proposer, dirons-nous avec M. Oudot, notre ancien collègue et maître (1), ce n'est pas d'avoir les hommes spéciaux les plus érudits,

(1) *Premiers essais de Philosophie du Droit*, etc., p. 406. M. Valette, en 1847, à propos d'une autre question, écrivait déjà dans le même sens : « Après tout le métier du professeur n'est pas d'écrire, mais de professer : M. Arago n'a

mais les hommes pourvus d'une instruction générale, qui auront avant tout le don d'initier.

Nous ne faisons pas exception pour les enseignements qui confinent à l'érudition. De l'érudition, il en faut au professeur quelle que soit la chaire qu'il occupe. L'enseignement d'une branche quelconque du droit ne se conçoit guère de la part d'un homme qui n'en posséderait pas, et même assez profondément, l'histoire; seulement, pour lui, l'érudition historique est un moyen et non un but. Le professeur d'histoire du droit, à son tour, n'est pas un professeur d'archéologie juridique. Sa mission propre consiste non pas à approfondir devant ses auditeurs tel ou tel point des antiquités du droit, mais à coordonner dans une exposition méthodique et d'ensemble, en en marquant d'une manière plus précise le sens et l'enchaînement, les évolutions historiques du droit public ou privé. Il n'abordera aucune question qui ne pût trouver place dans un autre cours; seulement au lieu d'indications sommaires, d'allusions destinées à provoquer la curiosité et le désir d'apprendre plutôt qu'à les satisfaire, de développements parcimonieusement mesurés par les exigences d'un programme tyrannique, il pourra se donner plus librement carrière. L'étude sérieuse des branches principales du droit est donc par elle-même une préparation à l'enseignement de son histoire. Si cette préparation laisse subsister quelques lacunes, ne nous en inquiétons pas; elles seront vite comblées. Qu'on nous dise quel spécialiste est monté dans sa chaire portant dans son cerveau tout l'enseignement qu'il doit y donner; qu'on nous dise même quel professeur a terminé sa carrière n'ayant plus rien à apprendre dans sa spécialité! Qu'importe après tout! quiconque a pratiqué notre profession sait qu'il n'est telle école pour apprendre que la nécessité d'enseigner, et que les meilleures leçons sont celles qui sont faites dans le feu de la préparation qui les a enfantées.

L'expérience confirme, nous pouvons le dire, d'une manière éclatante, ces conclusions où nous avons été conduits par la seule observation de la nature de notre enseignement, de son unité, et des conditions dans lesquelles il se donne. Les faits ne manquent pas pour établir que le professeur distingué qui a fait preuve de son aptitude dans une branche de cet enseignement peut aisément, s'il le veut, enseigner avec la même distinction d'autres branches très différentes de la science juridique.

L'exemple le plus remarquable que nous puissions en donner est celui de l'illustre Rossi. Professeur de droit criminel à l'Université de Bologne, où il avait reçu le grade de docteur, lorsque les évènements po-

jamais fait de gros livres sur l'astronomie; cela empêche-t-il son cours de l'Observatoire d'être un modèle, où, pour ma part, je suis allé chercher des leçons de méthode d'enseignement plus encore que d'astronomie! Les bons livres sont une excellente chose, sans doute, mais avant tout, dans une école, il faut de bons cours. J'entends des *cours* et non des lectures ou des dictées. Que le professeur, digne de ce nom, s'occupe avant tout de sa belle et difficile mission, que, pour la remplir de mieux en mieux, il multiplie ses études et ses tentatives, qu'il s'inspire des ouvrages anciens et nouveaux, qu'il en tire à son profit la plus pure substance, qu'il se l'assimile, qu'il la communique à ses auditeurs par la parole vivante, l'instrument le plus analytique, le plus pénétrant, le plus invicible qui existe, et il aura dignement rempli sa tâche ». (VALETTE, *Mélanges*, publiés par MM. Hérold et Lyon-Caen, t. II, p. 354.)

litiques l'exilent à Genève, il y obtient une chaire de droit romain. Plus tard, en France, c'est l'économie politique qu'il enseigne au Collège de France, en même temps qu'il professe le droit constitutionnel à la Faculté de droit de Paris. Partout son succès fut le même. Peut-être dira-t-on que la valeur exceptionnelle de l'homme empêche cet exemple d'être probant. Pourtant, qui voudrait affirmer que si Rossi est parvenu à un développement si éminent de facultés naturelles assurément remarquables, il ne le doit pas, en partie au moins, à l'application qu'il en a faite successivement aux différentes parties de la science juridique, montrant ainsi à la fois l'unité de cette science et le degré de valeur intellectuelle auquel elle peut conduire celui qui l'étudie sous ses manifestations diverses au lieu de concentrer son effort sur un point particulier? Dans tous les cas, nos anciens, qui l'ont connu, nous ont appris que l'opinion que nous défendons ici était la sienne, et qu'à ses yeux le don de l'enseignement joint à une bonne préparation générale était la chose essentielle, l'objet au contraire, dans une sphère donnée, chose secondaire et accessoire.

L'exemple de Rossi n'est pas d'ailleurs un fait isolé. Nous avons vu également M. Giraud, qui avait débuté dons une chaire de droit administratif, obtenir plus tard une chaire de droit romain, puis terminer sa carrière dans l'enseignement du droit des gens. Il est à remarquer qu'il avait été appelé à ce triple enseignement par voie de nomination directe.

Il nous sera permis encore de citer M. de Valroger, qui, après avoir appartenu pendant plusieurs années à la Faculté de Caen comme professeur de droit civil, vint disputer et conquérir dans un concours, dont les épreuves avaient pour une grande part un caractère spécial, la chaire d'histoire du droit à la Faculté de Paris.

Nous éprouvons quelque embarras à parler des vivants. Cependant l'administration supérieure ne nous donne-t-elle pas elle-même raison par les mutations de chaires fréquentes qu'elle accorde à ceux de nos collègues qui en font la demande? Nous estimons que dans cette voie il y aurait plutôt lieu de lui recommander un peu de mesure : par l'abus on arriverait à ce résultat que certains enseignements, qui sont moins dans le courant des idées du jour, deviendraient des enseignements de passage. Mais nous n'avons rien à reprendre à cette pratique, nous y applaudissons au contraire, si l'on en fait usage pour permettre à un professeur, fatigué des redites auxquelles le condamnent les nécessités de nos programmes, de donner à son esprit, avec une direction nouvelle, un regain d'activité. Qui a pu se plaindre, par exemple, de voir l'éminent procureur général actuel près la Cour de cassation quitter l'enseignement du droit criminel, où il a si fortement marqué son passage, pour celui du droit civil, où il a montré tant de compétence et d'autorité, en même temps qu'il publiait des travaux très personnels sur la philosophie et l'histoire du droit? Qui trouvera mauvais que notre savant collègue, le doyen de la Faculté d'Aix, après avoir montré dans sa chaire de droit romain le savoir d'un romaniste consommé, attesté en outre par un livre de mérite, se consacre aujourd'hui à l'enseignement de l'économie politique, pour lequel il a d'emblée montré sa compétence dans son mémoire sur le *Capital* qui a été couronné par l'Institut?

Et si, des changements sollicités et obtenus par des professeurs déjà

pourvus d'une chaire, nous passons aux agrégés qui ont quitté, pour en obtenir une, l'enseignement où ils avaient débuté, nous demanderons, par exemple, si le droit criminel a perdu, dans notre Faculté, à être confié, sans préparation spéciale antérieure, à celui de nos agrégés qui avait fondé le cours de droit industriel, après avoir fait en province son premier noviciat dans d'autres enseignements? Nous n'avons pas davantage à regretter d'avoir vu s'asseoir dans une chaire de droit romain tel autre de nos collègues qui, après avoir enseigné pendant plusieurs années la procédure civile avec une autorité attestée par une publication qui se continue et dont le mérite est reconnu par tout le monde, montrait en même temps par son mémoire sur les *Baux à longue durée,* couronné avec tant de distinction par l'Académie des sciences morales et politiques, qu'il aurait été en mesure d'occuper dignement une chaire d'histoire du droit. Cette même chaire d'histoire du droit, si la vacance s'en était ouverte quelques années plus tôt, aurait-il fallu la refuser à celui de nos collègues qui occupait alors comme suppléant la chaire de procédure civile dont il est aujourd'hui titulaire? En la lui refusant, sous prétexte qu'il manquait de préparation spéciale ou de titres spéciaux, ne se serait-on pas exposé à voir ce préjugé démenti à bref délai par le vaste travail sur les *Institutions de l'Angleterre,* qui a appelé d'une manière si éclatante sur son auteur l'attention de l'Institut?

Il y a encore une chose que nous demandons que l'on veuille bien considérer. Ces suppléances prolongées où l'on voudrait voir pour les agrégés une cause d'immobilisation, à raison même de la compétence qu'ils y ont montrée, le plus souvent ils y ont été appelés à l'improviste, et cependant ils y ont d'ordinaire acquis rapidement une autorité magistrale. Quand Boitard, à Paris, montait, comme suppléant, dans la chaire de procédure civile où il a laissé une trace si brillante et si durable à la fois, aucune direction particulière de ses études ne l'y avait préparé. Quand Serrigny, à Dijon, inaugurait l'enseignement du droit administratif où il est devenu un maître, il était obligé de le créer de toutes pièces. Plus près de nous, quand le plus jeune de nos collègues est monté pour la première fois dans la chaire de droit des gens, dont il est devenu titulaire par droit de conquête, et où il obtint du premier coup la confiance des élèves par la sûreté et la netteté de ses doctrines, il y arrivait armé uniquement de cette préparation générale dont il démontrait ainsi, après tant d'autres, la puissante efficacité (1).

Nous avons entendu quelquefois invoquer contre notre pratique et contre les faits que nous venons de rappeler pour la justifier, l'exemple de ce qui se passe à l'étranger, et particulièrement en Allemagne. En Allemagne, dit-on, le *privatdocent* qui a obtenu la *venia docendi* dans une Faculté de droit adopte une branche particulière et ordinairement très

(1) Des exemples pris dans la haute magistrature pourraient encore confirmer notre manière de voir. Notre ancien collègue, M. Demangeat, s'était fait particulièrement connaître à l'École comme romaniste. Le savant auteur du livre sur la *Justice administrative en France,* M. Rodolphe Dareste, était surtout connu par des travaux de droit administratif et d'histoire du droit. On ne les a pas moins jugés capables l'un et l'autre de siéger à la Cour de cassation, où ils interprètent nos lois civiles. Citons encore M. Reverchon, nommé avocat général à la Cour suprême, alors que sa jeunesse s'était passée au Conseil d'État dans l'étude et l'application du droit administratif.

spéciale de la science juridique à l'enseignement de laquelle il se destine. Même, en Autriche, les *privatdocenten* sont habilités, suivant l'expression technique, pour donner tel ou tel enseignement.

Nous ne contestons pas ces faits. Mais pourtant voyons comment les choses se passent, même dans ces pays, pour le professeur, une fois qu'il est installé dans cette chaire où il semblerait devoir demeurer confiné dans sa spécialité. Dans les Universités allemandes (nous parlons ici de l'empire d'Allemagne), la règle est que le titre de professeur une fois obtenu confère le droit d'ouvrir des cours sur toutes les matières comprises dans l'enseignement de la Faculté à laquelle on appartient. Il n'est pas vraisemblable qu'on ait jamais vu, dans les Facultés dites de philosophie, un professeur user de cette latitude pour enseigner la philosophie s'il est professeur d'histoire ou la chimie s'il est professeur de mathématiques pures. Dans les Facultés de droit, au contraire, il n'est pas rare de voir un professeur exercer son activité dans des enseignements variés, très différents de celui qui lui est officiellement confié. Les travaux publiés par la *Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur* nous donnent à cet égard des renseignements précieux. A l'Université de Bonn, par exemple, M. Edmond Dreyfus-Brisac, qui l'a étudiée sur place en y faisant un séjour prolongé, nous apprend qu'un professeur, M. Lœrsch, pendant les deux semestres d'une même année scolaire, a fait un cours sur le droit civil français, un cours sur le droit commercial et le droit des changes, un cours sur le droit privé allemand et un cours sur l'histoire du droit germanique; qu'un autre professeur, M. Hælschner, dans le même temps, a partagé ses leçons entre la philosophie du droit, le droit des gens, le droit public allemand, le droit pénal allemand et la procédure criminelle. Dans la même étude de M. Dreyfus, il est encore constaté incidemment qu'il a assisté à un cours sur la propriété littéraire et sur les brevets d'invention professé par M. Schulte, qui est inscrit au programme comme professeur de l'histoire du droit allemand et qui enseigne également avec beaucoup d'originalité et de distinction le droit ecclésiastique (1).

En Autriche, il ne semble pas que les professeurs sortent de l'enseignement correspondant à leur chaire; ils se bornent à y faire des excursions épisodiques de nature à éviter la monotonie d'un cours toujours concentré sur l'ensemble; mais, au témoignage de notre collègue M. Lyon-Caen (2), qui a si bien étudié l'organisation universitaire de ce pays, on y voit souvent réunis dans une même chaire des sujets d'enseignements très divers. Partout, sauf à Vienne, le professeur de droit criminel enseigne en outre la philosophie du droit et le droit des gens; à la chaire de procédure civile on réunit l'enseignement du droit commercial et du droit de change. Dans telle Université le droit public forme avec le droit des gens et la philosophie du droit l'objet d'une chaire unique; ailleurs il est réuni au droit pénal.

A la vérité nous n'approuvons pas un tel état de choses; il ne peut s'expliquer que par l'absence de ressources suffisantes en argent ou en personnel pour donner à l'enseignement tout le développement dési-

(1) Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur. *Études* de 1878, p. 40 et 69.

(2) *Ibid.*, p. 307.

rable. C'est ainsi qu'en France, pendant longtemps, la réunion dans une même chaire de la procédure civile et criminelle et du droit pénal réduisait l'étude de ces matières à un *minimum* regrettable. Le fait subsiste néanmoins pour montrer qu'à l'étranger comme chez nous, si l'étendue des matières à enseigner demande la multiplicité des chaires, on ne considère pas cependant chaque chaire, ni même tel groupe de chaires, comme correspondant à des ordres d'études distincts dont chacun exigerait nécessairement une initiation spéciale et indépendante.

Dans tous les cas l'explication ne serait pas applicable aux Universités de l'empire d'Allemagne : là, les chaires sont nombreuses, ce qui n'empêche pas, comme nous l'avons dit, les professeurs, par zèle scientifique ou pour d'autres causes, de sortir de l'objet de leur chaire et d'affirmer ainsi, d'abord leur compétence personnelle sur les diverses branches du droit, et en outre par là même cette idée qui est la nôtre, savoir qu'à raison de l'unité de la science juridique, l'aptitude à l'enseignement d'une de ses branches est un préjugé en faveur de l'aptitude à en enseigner une autre.

II

Notre démonstration peut maintenant paraître complète. Elle sera confirmée, croyons-nous, par l'examen des systèmes qui ont été ou qui pourraient être proposés pour modifier l'usage suivi jusqu'ici. Nous ne devons, en aucun cas, nous refuser à discuter la question sur ce terrain nouveau, comme nous y sommes invités, car même étant admis que le système suivi jusqu'à présent se justifie en théorie et qu'il n'a pas donné de mauvais résultats, il ne s'ensuivrait pas qu'on ne pût pas obtenir des résultats encore meilleurs, grâce à des innovations intelligentes.

Il importe de bien préciser les termes de la question. Nous ne voulons pas prétendre, contre le bon sens et l'évidence, qu'à mérite égal, entre plusieurs candidats à une chaire, il n'y ait des avantages sérieux à préférer celui qui ayant la préparation générale indispensable, aura de plus fait preuve, soit par des publications, soit par son enseignement antérieur, d'une aptitude particulière. Nous allons plus loin ; nous pensons que, dans le choix, il y a lieu de tenir compte même des qualités d'esprit révélées par les exercices scolaires de toute nature. La Faculté peut affirmer qu'elle a toujours procédé ainsi dans ses présentations. C'est un préjugé assez répandu qu'elle ne suit à cet égard d'autre règle que l'ordre d'ancienneté entre ses agrégés et la préférence systématique qu'elle leur accorde sur les professeurs de province. Rien de moins exact que cette double assertion. Quant au deuxième point, on ne voit guère d'où viendrait la préférence de la Faculté pour ses agrégés. Elle n'exerce sur leur nomination aucune influence; souvent ils ne sont point ses élèves. En les présentant, elle ne fait que confirmer le jugement de l'administration qui les a choisis de préférence entre tous leurs collègues. Non pas qu'il ne puisse y en avoir d'aussi distingués qui auront suivi leur carrière et obtenu une chaire en province; mais ceux-là ont ainsi fait un libre choix et ils ont préféré fixer leur résidence dans une ville où ils sont retenus par des liens de famille, par des intérêts, ou enfin par le désir d'y obtenir plus promptement une notoriété relative plus grande dont ils profitent quelquefois pour arriver à une situation politique. Ils ne de-

mandent pas à venir à Paris. On en a eu la preuve lorsque, en 1857, la Faculté ayant à présenter des candidats pour une chaire de Code civil, elle donna ses suffrages à l'illustre doyen de la Faculté de Caen, qui ne les avait pas sollicités et qui refusa d'en profiter, comme il refusa plus tard d'accepter un siège à la Cour de cassation.

En cette circonstance, pour faire place à M. Demolombe, devant qui s'effaçait volontairement notre collègue M. Duverger, déjà titulaire, mais désireux de revenir à un enseignement où il avait fait ses preuves d'aptitude dans des suppléances antérieures et où il devait se montrer le digne successeur de M. Demante, la Faculté écartait elle-même un de ses suppléants qu'elle considérait cependant comme étant appelé de préférence, par la direction de ses études, à l'enseignement du droit civil; si bien que, dans la suite, ayant eu à pourvoir à une chaire de droit romain, puis à une chaire de droit commercial, elle crut, dans les deux cas, devoir lui préférer un collègue moins ancien, mais ayant fait preuve d'une vocation particulière pour chacun de ces enseignements. Quant à lui, elle le réservait pour un cours de Code civil dont il était investi à titre de suppléant. Elle n'a eu du reste qu'à se louer de sa perspicacité. Chacun sait quel fut le succès de M. Demangeat comme professeur de droit romain : chacun sait aussi comment M. Rataud, par une inspiration heureuse, a entièrement renouvelé la méthode d'enseignement du droit commercial. Enfin M. Colmet de Santerre n'a pas moins bien justifié, en ce qui le concerne, l'appréciation de ses maîtres : professeur de grand mérite, il a écrit sur notre droit civil des ouvrages qui jouissent, même à l'étranger, d'une autorité attestée par le témoignage des jurisconsultes les plus considérables parmi ceux qui s'occupent du droit français.

Ainsi tombe devant les faits cette légende de l'ordre d'ancienneté comme règle de préférence dans les présentations de la Faculté. Et ces faits ne sont pas les seuls que nous ayons à signaler. Dans une autre circonstance, pour une chaire de Code civil, elle fit passer avant notre cher et regretté collègue, M. Gide, un agrégé qui avait rang après lui. Elle pensa, et ici encore les évènements n'ont pas démenti ses prévisions, qu'elle servirait les intérêts de l'enseignement, au risque de froisser ceux d'un collègue aussi unanimement apprécié et aimé, en appelant M. Beudant à la chaire de Code civil et en laissant M. Gide à la suppléance de droit romain dont il était chargé, et où il montrait déjà la science et le talent qui lui ont valu de si grands et de si légitimes succès.

Il demeure donc entendu que, dans notre pensée, la part devra toujours être faite très large dans les présentations et les nominations, à la vocation spéciale manifestée par des services ou des travaux antérieurs. La question se réduit maintenant à rechercher s'il y peut y avoir avantage non pas seulement à désirer, mais à imposer, par un procédé quelconque, la preuve préalable d'une aptitude spéciale au lieu d'admettre, comme il a été admis jusqu'ici, que la Faculté peut se trouver suffisamment éclairée dans les choix qu'elle propose à l'approbation de M. le Ministre par les preuves générales de capacité qu'ont pu donner les candidats : les épreuves de l'agrégation, les exercices scolaires de toute nature, les travaux publiés, alors même qu'ils seraient étrangers à l'objet de l'enseignement auquel il s'agirait de pourvoir, ne doivent-ils pas être considérés comme des moyens suffisants d'asseoir un jugement motivé ?

Nous mentionnons les épreuves de l'agrégation, parce que nous supposons que le concours d'agrégation demeurerait toujours la base fondamentale du recrutement du personnel enseignant dans les Facultés de droit. Non pas que nous entendions exclure *à priori* du droit d'aspirer aux chaires les docteurs qui n'auraient pas subi ce concours. Cela ne serait pas conforme à la loi, ce ne serait pas juste non plus. Il n'est pas impossible que les qualités requises chez le professeur puissent se révéler en dehors de l'agrégation et du noviciat qui en est la suite. Mais une longue expérience nous a appris que cela est relativement rare, étant donné qu'il s'agit ici d'un véritable enseignement didactique, précis, coordonné, et non pas de leçons plus ou moins brillantes faites au gré du professeur, au hasard de ses études, tantôt sur des généralités, tantôt, à l'inverse, sur des parties épisodiques de la science ou de l'histoire du droit. Un des hommes qui ont le plus honoré la Faculté de droit, et nous pouvons dire même l'Université de France, M. Valette, a fait remarquer depuis longtemps qu'un homme peut être, par exemple, un académicien distingué, avoir écrit avec talent sur un sujet juridique, et n'être aucunement apte à enseigner le droit (1). Deux choses peuvent lui faire défaut : un ensemble général de connaissances suffisamment approfondies (le doctorat n'y suffit pas par lui-même), et l'art d'enseigner, très différent de l'art de discourir sur un sujet donné. Les concours d'agrégation sont destinés à prouver que le candidat aux chaires de droit satisfait à ces deux conditions dans la mesure nécessaire. C'est par là qu'ils valent et c'est pour cela qu'ils doivent demeurer la porte principale donnant accès aux chaires des Facultés de droit.

Les innovations proposées devraient donc se combiner avec le maintien de l'agrégation. Tout système admettant qu'il est possible d'une manière normale de pourvoir aux chaires d'un certain ordre en en prenant les titulaires en dehors de l'agrégation, sous prétexte que celle-ci ne fournirait pas de spécialistes suffisamment qualifiés, nous paraîtrait dangereux et, à notre avis, il exposerait à de graves mécomptes. Il est arrivé, à l'occasion de la création de chaires nouvelles, que l'administration supérieure, procédant par voie de nomination directe, ait accueilli des hommes spéciaux ou prétendus tels, mais qui manquaient de ces conditions de préparation générale dont nous parlions tout à l'heure. Rarement la tentative a été heureuse. Presque toujours, au contraire, dans les mêmes cas, on a vu réussir l'homme éprouvé par le concours, alors même qu'il manquait de préparation spéciale antérieure.

Cela posé, ne pourrait-on pas, pour répondre au *desideratum* exprimé dans la lettre de M. le Ministre, diviser les chaires des Facultés de droit en un certain nombre de groupes, de catégories, et appliquer la même division aux agrégés recrutés par des concours distincts, ainsi qu'il se pratique, par exemple, dans les Facultés de médecine ?

Nous avons déjà dit implicitement que ce système nous paraissait mauvais en théorie, quand nous avons signalé les inconvénients d'une spécialisation prématurée, et nous pouvons bien appeler prématurée celle qui se produirait même avant l'agrégation, dès l'achèvement des études du doctorat. Maintenant, nous voulons montrer la difficulté de

(1) *Mélanges de droit, de jurisprudence et de législation,* par M. Valette, publiés par MM. Hérold et Lyon-Caen, t. II, p. 353 et suiv., *passim.*

faire l'application quelque peu rationnelle de ce sectionnement et l'influence fâcheuse qu'il pourrait exercer sur le recrutement de notre personnel enseignant. En effet, comment pourrait se faire le sectionnement si le principe en était admis?

Nous avons, à cet égard, l'exemple de tentatives antérieures. Le statut du 20 décembre 1855 qui organisa pour la première fois l'agrégation dans les Facultés de droit, avait partagé les agrégés en trois sections : section du droit romain, section du droit civil et criminel, section du droit administratif et commercial. A cette époque comme aujourd'hui, le but cherché était d'obtenir des candidats aux chaires, « outre l'instruc- « tion générale qui est la condition première de l'enseignement public, « la preuve d'une aptitude spéciale (1) ». En faisant allusion plus haut à ce système de sectionnement, nous avons dit qu'il était arbitraire. On aurait voulu discréditer le principe même qu'on ne s'y serait pas pris autrement. Créer une classe d'agrégés exclusivement romanistes, séparer ainsi le droit romain du droit civil français quand la loi même du 22 ventôse an XII prescrit d'enseigner le droit romain dans ses rapports avec le droit français, c'était déjà créer une séparation peu raisonnable entre deux enseignements qui s'appuient l'un sur l'autre ; réunir ensuite dans une même section le droit civil et le droit criminel, c'était comprendre dans un même groupe deux enseignements qui ont sans doute entre eux l'affinité qui existe entre toutes les parties de la science juridique, mais dont l'un est essentiellement de l'ordre du droit privé, tandis que l'autre, s'il était possible de faire une classification à ce point de vue, se rattacherait plutôt au droit public; mais le comble dans cette œuvre mal conçue, n'était-ce pas l'alliance inattendue qu'elle établissait entre le droit commercial et le droit administratif? Le droit commercial séparé du droit civil dont il est une partie intégrante et rapproché du droit administratif! C'est vraiment l'union par les contrastes, et il semble qu'on ait voulu mettre en pratique l'adage : les extrêmes se touchent.

Aussi bien il advint de ce sectionnement ce qu'il advient de tout règlement arbitraire qui fait violence à la nature des choses : il demeura lettre morte. Sous l'empire de ce statut et de celui du 19 août 1857 qui le reproduisait en ce point, il ne fut ouvert de concours d'agrégation que pour la section du droit civil et criminel, et les agrégés issus de ce concours ont dû suffire et ont suffi à tous les besoins de l'enseignement. Le 16 novembre 1874, un nouveau statut vint enfin, comme la Faculté de Paris en avait exprimé le vœu, sur le rapport de notre savant collègue M. Duverger, dès le 1er juillet 1870, supprimer le sectionnement qui n'avait jamais existé que sur le papier. Il n'y a plus aujourd'hui qu'une seule classe d'agrégés près les Facultés de droit, Le titre d'agrégé est conféré à la suite d'un concours dont les épreuves portent principalement sur le droit romain et le droit civil français considérés, avec raison, comme le fondement d'une bonne éducation juridique et comme la meilleure pierre de touche pour apprécier la valeur des candidats. Il y est ajouté une épreuve sur une autre matière du droit français, et pour que les candidats soient obligés de se tenir en haleine sur toutes les branches de notre

(1) Circulaire ministérielle du 13 février 1856. *Bulletin administratif de l'instruction publique,* t. VII, p. 33.

législation, le choix de cette matière spéciale est laissé au jury. Ce régime a été maintenu, sauf des modifications de détail, par le statut actuellement en vigueur du 27 décembre 1880. Mais il s'est produit un fait très notable ; sauf une exception unique admise en faveur du droit commercial, les jurys de concours ont toujours choisi de préférence le droit criminel comme objet de la leçon portant sur une matière de droit français autre que le droit civil.

Cette pratique témoigne d'une juste appréciation des nécessités auxquelles doit pourvoir le concours d'agrégation et du rôle qu'il joue dans le recrutement du personnel de nos Facultés ; elle n'infirme d'ailleurs en rien les critiques que nous avons adressées à la disposition du statut de 1855 instituant une section particulière de droit civil et criminel. Il y a en effet deux points de vue qu'il ne faut pas confondre : s'agit-il de réunir dans un même groupe diverses chaires dont les titulaires seraient recrutés parmi des candidats unis par une certaine communauté d'études, il faut les grouper en raison de leurs affinités ; s'agit-il, au contraire, d'épreuves destinées à constater l'aptitude des candidats à l'enseignement du droit pris dans son ensemble, il convient de réunir dans ces épreuves les matières qui présentent les contrastes les plus accusés, afin que les juges soient mis en mesure d'apprécier sous des aspects divers la science, le talent et l'aptitude des concurrents. Sous ce rapport, la réunion dans les épreuves du concours du droit civil et du droit criminel est une chose excellente.

Toujours est-il que l'expérience a condamné la tentative faite en 1855 pour répartir nos agrégés en sections distinctes. Nous pensons que cet échec s'explique non seulement par l'arbitraire qui avait alors présidé au sectionnement, mais par d'autres motifs que nous exposerons tout à l'heure ; mais nous tenons à montrer d'abord que le même arbitraire, quoique peut-être moins visiblement choquant, se retrouverait au fond de tout sectionnement, à quelque point de vue qu'on se place pour l'établir.

Une idée qui a trouvé faveur auprès de quelques-uns de nos collègues consisterait à distinguer entre les enseignements qui se rattachent au droit public et ceux qui se rattachent au droit privé. C'est là sans doute une division prise dans la nature des choses ; elle est aussi ancienne que le droit, et Justinien disait déjà, au début de ses Institutes : « *Hujus studii duæ sunt positiones, publicum et privatum.* » Il n'est pas impossible de classer la plupart de nos enseignements, non pas tous cependant, sous l'une ou l'autre de ces deux rubriques. Mais, au point de vue qui nous occupe, il ne suffit pas que le classement soit possible scientifiquement pour que nous puissions l'admettre et le recommander ; il faut encore qu'il conduise au but cherché qui consiste, ne l'oublions pas, à assurer pour tout enseignement une préparation spéciale correspondante. Il n'en serait ainsi que si les chaires placées dans chaque groupe impliquaient une certaine communauté particulière d'idées, d'études, de méthode d'enseignement. Or, nous ne voyons rien de semblable. A la vérité, les enseignements qui se placeraient dans le groupe du droit privé : droit romain, droit civil, procédure civile (1), droit commercial, formeraient

(1) Quoiqu'à vrai dire la procédure civile, se rattachant au fonctionnement du pouvoir judiciaire dans une de ses attributions les plus considérables, appartienne plutôt au droit public.

un ensemble parfaitement cohérent et homogène ; mais quant à ceux qui formeraient le groupe du droit public : droit constitutionnel, droit des gens, droit administratif, droit pénal et procédure criminelle, ils ne présentent entre eux, au point de vue qui nous intéresse, aucune affinité particulière ; souvent les affinités seraient plus grandes avec tel ou tel enseignement compris dans l'autre section. Nous avons montré précédemment que le droit administratif, par des côtés considérables, se rattache étroitement au droit civil : en dehors du lien intime que nous établissons dans notre manière de voir, entre toutes les parties de la science juridique, on ne lui trouve au contraire avec le droit pénal que des rapports secondaires et accidentels. Le droit pénal, de son côté, se rapprocherait encore plus du droit civil que du droit des gens ou du droit constitutionnel : il est appliqué par les mêmes juridictions, il suppose pour la définition même d'un grand nombre de délits une connaissance exacte toujours et parfois très approfondie de la loi civile ; il réagit à certains égards sur le règlement des contestations d'intérêt privé ; enfin il s'applique aux particuliers, tandis que le droit des gens et le droit constitutionnel mettent particulièrement en présence soit les nations agissant dans leur indépendance, soit les pouvoirs publics de chaque pays. Aussi voit-on généralement les auteurs qui écrivent sur le droit international privé considérer comme rentrant dans leur domaine les difficultés auxquelles donne lieu, d'un pays à l'autre, l'application des lois pénales. Quant au droit des gens et au droit constitutionnel, ce n'est qu'en prenant l'expression droit public en deux significations bien différentes qu'on parvient à les réunir sous cette rubrique commune : ils ne sont pas assurément sans avoir des points de contact, mais il est difficile d'apercevoir comment la science approfondie du droit constitutionnel impliquerait une préparation spéciale à l'enseignement du droit des gens ou réciproquement.

Ce n'est pas tout : si générale que soit cette division et si nettement tracées qu'on en suppose les frontières, nous l'avons dit, elle ne saurait s'appliquer à toutes les chaires. Sous quelle rubrique placerait-on l'histoire du droit et l'économie politique qui sont précisément les enseignements qui paraissent avoir appelé plus particulièrement l'attention ? L'économie politique confine à toutes les branches du droit privé, mais elle ne suppose pas moins la connaissance du droit public. Quant à l'histoire du droit, qui n'est autre chose que le droit dans toutes ses branches considéré aux diverses phases de son développement, elle embrasse nécessairement le droit public et le droit privé. Que si l'on imaginait de placer dans un groupe l'histoire du droit public et dans un autre l'histoire du droit privé, nous ne craignons pas d'affirmer que l'on créerait, dans cette science, un dualisme qui peut à la rigueur, sous certains points de vue, se concevoir dans l'enseignement, mais qui, appliqué aux études du professeur et à sa préparation professionnelle, aboutirait à une mutilation inadmissible et même impraticable.

Nous savons que quelques personnes ont pensé à une autre classification. Elles ont remarqué que parmi les enseignements qui ont leur siège dans les Facultés de droit, les uns se réfèrent à la législation actuelle, pratique, les autres à l'histoire ou plus généralement aux origines et aux développements historiques du droit. Elles proposeraient en conséquence de former un groupe particulier dit des *sciences historiques*, dont l'ensei-

gnement demanderait véritablement une préparation spéciale distincte et se distinguerait lui-même de tout autre, soit par les qualités d'esprit qu'il suppose, soit par les procédés d'investigation et d'étude dont il exige l'emploi, soit par la méthode d'enseignement qui lui est propre. Ce groupe comprendrait le droit romain, l'histoire du droit, les origines féodales et coutumières du droit français et probablement le droit canonique et ecclésiastique, à supposer que ce dernier dût, comme il en a été parfois question, être introduit dans les cadres de notre enseignement. Ce serait, à proprement parler, le département de l'érudition opposé à celui du droit pratique.

Si séduisante que puisse paraître cette idée, nous pensons qu'elle soulève encore des objections et que sa mise en pratique présenterait des inconvénients qui doivent la faire écarter.

Nous repoussons d'abord la pensée de faire du droit romain un objet d'études purement historiques. Ici, nous pouvons invoquer en notre faveur l'exemple de l'Allemagne. Dans les Universités allemandes, si le professeur d'Institutes enseigne le droit romain plutôt au point de vue historique et à grands traits, le professeur de Pandectes l'explique dans les développements de ses applications pratiques. Nous n'ignorons pas qu'il y a pour cela en Allemagne un motif qui n'existe pas chez nous ; c'est que les tribunaux allemands ont encore fréquemment à appliquer le droit romain comme législation existante, tandis que chez nous il a perdu toute autorité législative par la loi du 30 ventôse an XII. Il est vrai ; mais la Belgique, qui se trouve à cet égard dans la même condition que nous, a adopté pour l'enseignement du droit romain le même système que l'Allemagne (1). En France, d'ailleurs, ce n'est pas sans raison que la loi organique des Écoles de droit (22 ventôse an XII) prescrit d'enseigner le droit romain dans ses rapports avec le droit français. En vain a-t-il perdu l'autorité législative ; il revit dans l'incarnation nouvelle que le Code moderne lui a donnée ; il est la sève qui alimente et vivifie notre droit civil presque tout entier. Personne n'ignore que, par l'intermédiaire de Pothier, nous lui avons emprunté la théorie des obligations dans tout ce qu'elle a de fondamental et d'essentiel. C'est déjà une partie considérable du droit privé. Mais il ne faudrait pas croire, suivant un préjugé qui semble partagé même par des hommes qu'on devrait supposer mieux informés, il ne faudrait pas croire, disons-nous, que nous ne lui avons fait que cet emprunt. Lorsque, sous l'effort un peu violent de la Révolution française, s'écroula, avec les derniers restes de la féodalité, l'échafaudage laborieux et compliqué du régime de propriété foncière qui en était issu, pour organiser la propriété dans sa liberté reconquise, le législateur moderne n'eut qu'à reprendre dans toute sa simplicité le régime du droit romain, qui reparut comme l'expression de la conception juridique et économique la plus parfaite qui pût s'appliquer à la matière. La théorie de la possession, si voisine de celle de la propriété, n'a-t-elle pas été également établie par les jurisconsultes romains sur des bases auxquelles il n'a rien été changé d'essentiel ? Nous n'indiquons que les points les plus considérables. Là même où la tradition romaine a été le plus altérée,

(1) En Allemagne même cette observation s'applique à la Saxe, qui a depuis 1865 un code civil excluant l'application pratique du droit romain. (*Note additionnelle.*)

comme dans la matière des testaments, elle reparaît par intervalles avec toute sa puissance et toute son autorité. Combien y a-t-il dans le droit civil d'institutions d'origine germanique ou coutumière qui n'aient pas subi l'influence du droit romain, qui n'en aient pas été pénétrées, qui ne tiennent pas leur élaboration scientifique des légistes formés à son école? Notre langue juridique est celle qu'ont parlée, qu'ont créée les jurisconsultes romains. Du droit romain nous pouvons dire en vérité : *in eo vivimus et movemur et sumus*. Nous y voyons non seulement l'étude la plus propre à former l'esprit du jurisconsulte, non seulement le commentaire indispensable de notre Code civil, mais aussi et surtout la meilleure école où s'apprenne la science juridique elle-même dans ses fondements et dans ses conceptions les plus fécondes. Mais pour qu'il en soit ainsi, il ne faut pas l'étudier uniquement au point de vue historique, il faut l'étudier dans ses développements et ses applications pratiques; il faut le voir vivant dans les *réponses* des prudents et dans la jurisprudence prétorienne ; il faut, en un mot, entrer en commerce avec ces rares esprits qui furent les jurisconsultes de l'époque classique et grâce auxquels on a pu voir, dans une société politique livrée à l'arbitraire du despotisme et à la violence des coups de force, une société civile réglée par la justice et tempérant les erreurs mêmes de sa législation par les leçons de la plus sage philosophie. Voilà pourquoi nous croyons qu'il convient de résister avec énergie à toute mesure qui, en ramenant l'enseignement du droit romain à un enseignement historique, lui enlèverait la plus grande part de la valeur qu'il a pour nous (1). Dans tous les cas nous repoussons absolument une classification de laquelle il résulterait que l'étude du droit romain ne serait plus considérée comme un titre et une préparation à l'enseignement du droit civil français.

Dans une mesure moindre, il nous paraît encore très dangereux d'isoler dans un groupe séparé des enseignements pratiques ceux qui ont pour objet l'histoire du droit français sous ses différents aspects. L'histoire doit prendre dans tous nos cours une place importante si l'on ne veut pas réduire l'enseignement à des proportions mesquines. Les études historiques doivent, dans la préparation professorale, marcher de front avec l'étude du droit actuel. On n'imaginerait pas sans doute de dire que l'étude de la philosophie ou de l'économie politique est indépendante de celle de l'histoire des doctrines philosophiques et économiques. Pourquoi en serait-il autrement du droit? Mais nous trouverions la séparation mauvaise pour une raison qui s'applique plus spécialement à l'enseignement du droit, c'est qu'elle conduirait fatalement à donner à l'histoire du droit une direction qui n'est pas celle qui lui convient dans nos Facultés. Ici, en effet, les études historiques elles-mêmes ne sont pas choses d'érudition pure ; elles doivent, quoique de loin, tendre encore à un but pratique, savoir à rendre plus claire et plus vive l'intel-

(1) « Personne, écrivait en 1854 M. Gabriel Demante, personne n'ose conclure à la suppression complète de cet enseignement, mais plusieurs pensent qu'une vue générale et abrégée serait plus que suffisante pour une législation morte. A mes yeux, tout au contraire, il vaudrait mieux brûler tous les livres de droit romain que de les étudier d'une manière purement superficielle, et l'on peut dire, avec vérité, que si un peu de droit romain nous éloigne de la vraie jurisprudence, beaucoup de droit romain nous y ramène. » (*Revue critique de Législation,* t. IV, p. 458.) (*Note additionnelle.*)

ligence des institutions juridiques modernes. Notre mission principale est de donner, en vue de certaines professions, une instruction que nous devons élever et élargir autant qu'il se peut, mais sans oublier que ceux qui la reçoivent se proposent, pour la plupart, de l'utiliser dans l'application et l'interprétation des lois actuelles. Une préparation exclusive dirigée de bonne heure, dès l'origine, vers l'enseignement de l'histoire du droit risquerait d'en faire une science à l'usage des érudits ou à l'usage des publicistes, non plus à l'usage des jurisconsultes.

D'un autre côté, les enseignements historiques diminués du droit romain qui ne saurait figurer parmi eux, à moins d'une transformation préjudiciable à l'ensemble de nos études, demeureraient en nombre très réduit, et alors apparaîtrait avec une force particulière un grave inconvénient attaché, croyons-nous, à toute tentative faite pour diviser les agrégés des Facultés de droit en sections distinctes et pour les assigner d'avance à des enseignements d'un ordre déterminé. Nous pensons que ce système, à supposer qu'il pût être rationnellement appliqué, entraînerait entre les agrégés des inégalités de nature à nuire au recrutement de notre corps enseignant. Cette considération, il est bon qu'on le sache, avait, plus encore que la bizarrerie même du sectionnement établi par le décret de 1855, motivé les doutes qui s'étaient élevés dès l'origine sur la possibilité de le faire fonctionner.

Pour bien faire comprendre cela, nous devons encore signaler une particularité propre aux Facultés de droit et qui ne se rencontre pas dans les autres. C'est que chez nous non seulement l'agrégation est à peu près la pépinière exclusive du professorat, mais encore le professorat est à peu près la seule issue professionnelle qui s'offre aux agrégés. Dans l'enseignement supérieur des lettres et des sciences l'agrégation ne fonctionne pas en fait (nouvelle preuve, pour le dire en passant, qu'il y a entre les diverses Facultés, au point de vue du recrutement du personnel, des différences que l'amour de la symétrie ne saurait effacer). Cela tient principalement à ce que les hommes qui se destinent aux chaires des Facultés des lettres ou des sciences trouvent, en attendant, dans l'enseignement secondaire, dans les chaires de l'École normale, ailleurs encore, l'emploi de leur activité et l'occasion de faire leurs preuves. Par la même raison il n'y a aucun inconvénient pour eux à se spécialiser. A défaut de la chaire qu'ils peuvent ambitionner, ils auront à choisir dans leur spécialité même des positions dans tous les cas honorables et auxquelles, grâce à Dieu, on ne mesure plus avec la parcimonie d'autrefois la rémunération qu'elles doivent légitimement assurer. Les chaires des grands lycées, surtout celles de l'École normale, du Collège de France, du Muséum d'histoire naturelle, de l'École polytechnique, l'inspection d'Académie et à la suite l'inspection générale sont autant d'issues qui leur sont offertes sans les contraindre à sortir du cercle d'études qu'ils se sont tracé.

Les Facultés de médecine ressemblent aux Facultés de droit en ce que, chez elles aussi, l'agrégation est, comme pour nous, la pépinière à peu près exclusive du professorat. Mais le professorat, s'il est le but envié, n'est pas le but exclusif de l'agrégé en médecine. Le plus grand nombre des agrégés n'y parviennent pas ; beaucoup, même parmi les plus distingués, n'y songent pas sérieusement. Ce qu'ils demandent à l'agrégation, c'est un accroissement de notoriété qui les met hors de pair dans l'exercice de la pratique médicale. A côté de l'agrégation ils se

ménagent à tout évènement une profession lucrative grâce à laquelle le professorat n'est plus, pour ceux qui y arrivent, qu'un appoint secondaire dans l'ensemble des ressources que leur procurent leur savoir et leur talent (1).

Dans les Facultés de droit il n'en est pas de même. Le plus généralement l'agrégé, tout entier à sa fonction, n'a d'autre point de mire qu'une chaire qui est l'unique et dernier terme de son ambition. Il faut donc que l'agrégation soit pour lui comme l'entrée dans une carrière qu'il suivra jusqu'au bout. Il faut aussi que cette carrière lui offre des avantages capables de contre-balancer ceux qui lui offriraient le barreau, la magistrature et l'administration avec leurs brillantes perspectives d'un avancement presque indéfini. Au premier rang il faut placer la sécurité, c'est-à-dire la certitude, s'il n'a pas démérité, d'arriver au but où tendent ses efforts. C'est bien pour cela que dans les Facultés de droit, à la différence des Facultés de médecine, le maintien des agrégés dans l'exercice de leurs fonctions après l'expiration du temps réglementaire est devenu dans la pratique une règle à peu près absolue. Mais cela ne suffit pas ; il faut encore éviter entre les agrégés attachés à une même Faculté des inégalités décourageantes qui seraient la conséquence inévitable de leur sectionnement en groupes distincts. L'avancement ne pourrait pas se faire avec une égalité même approximative. L'inégalité deviendrait surtout sensible si le sectionnement aboutissait à former des groupes très étroits, comme serait par exemple celui des sciences historiques. Les candidats aux chaires de ce groupe, ou de tout autre en nombre réduit, seraient exposés parfois à attendre pendant un temps très long une position définitive, ou à subir, pour l'obtenir, des déplacements en contradiction avec leurs goûts, leurs intérêts, leurs liens de famille ou d'affection. De là le discrédit jeté sur la carrière elle-même où l'on a l'usage de chercher, à défaut d'un horizon très étendu ouvert à l'ambition, l'avantage d'un avancement régulièrement échelonné, dans une résidence fixe. Le moins qu'on pût craindre serait de voir l'affluence des candidats se porter de préférence du côté où les chaires seraient les plus nombreuses, et de livrer ainsi aux chances d'un recrutement de hasard les enseignements mêmes auxquels il semble que l'on désire plus particulièrement ménager un personnel mieux préparé.

Nous sommes ainsi arrivés, par un ensemble de considérations qui nous paraissent très pressantes, à écarter toute distinction ou division entre les agrégés au moment même du concours d'agrégation. Que resterait-il donc à proposer? Demander aux agrégés de se créer des titres spéciaux aux chaires qui peuvent devenir vacantes? C'est leur intérêt ; mais il ne nous paraît ni bon ni nécessaire de leur en faire une condition. Surtout, quand les besoins de l'enseignement leur ont, pendant un temps plus ou moins long, imposé l'obligation de s'occuper plus particulièrement d'un objet déterminé d'études, ce serait leur faire porter la peine des services mêmes qu'ils ont pu rendre que de les lier absolument à une spécialité qui ne leur offrirait aucune issue quelque peu prochaine.

(1) « Ce n'est pas dans l'enseignement, c'est dans la pratique professionnelle que la majorité des professeurs et des agrégés trouvent leurs ressources pécuniaires. » Dr Léon Le Fort. *Organisation de l'agrégation en médecine. Revue inernationale de l'Enseignement,* 1882, t. I, p. 130.

Toutefois il a été proposé, pour remédier à cette situation, un moyen d'assurer à l'agrégé qui se serait distingué dans un enseignement la récompense de ses services, sans le contraindre à quitter l'ordre d'études dans lequel il a fait ses preuves pour un autre qui répond moins peut-être à ses goûts, et qui exigera de sa part des efforts nouveaux dans une nouvelle direction. Ce moyen consisterait à créer à son profit, à titre purement personnel, une chaire qui pourrait ne pas lui survivre. Il a été indiqué et recommandé par quelques membres de la Faculté.

Ils ont cependant reconnu que l'emploi de ce moyen devrait, à peine d'entraîner de graves abus, être subordonné à des conditions rigoureuses, malheureusement très difficiles à préciser, plus difficiles peut-être à faire observer à l'encontre des sollicitations que cette perspective ne manquerait pas de surexciter. Même sous des conditions bien précisées et bien observées, nous ne croyons pas pouvoir recommander l'établissement d'un tel usage à titre normal. Le fait supposé peut se produire dans deux cas, soit que l'agrégé dont les intérêts sont en jeu ait suppléé dans une chaire magistrale un professeur qui, après une interruption prolongée, vient reprendre son cours, soit qu'il ait été chargé d'un enseignement pour lequel il n'existe pas de chaire. Dans le premier cas, quelle utilité peut-il y avoir à doubler une chaire existante? Dans le second, il serait dangereux de créer, *intuitu personæ*, une chaire dont la création ne paraîtrait pas justifiée par l'importance de l'enseignement; l'expérience faite ailleurs montre que toujours la chaire subsiste quand a disparu le titulaire pour qui elle avait été créée à titre personnel.

Cela ne veut pas dire que, si les ressources en personnel ne font pas défaut après qu'il aura été pourvu aux besoins indispensables de notre enseignement, nous ne verrions pas avec satisfaction les créations de chaires qui pourraient le doter de compléments utiles. Mais à l'heure actuelle il suffit de pourvoir au nécessaire.

Du reste, si les situations qui expliqueraient des mesures de ce genre se sont rencontrées en ce temps plus fréquemment peut-être qu'à une autre époque, c'est que le fonctionnement de notre agrégation se trouve altéré par des circonstances exceptionnelles. D'après le but de l'institution, l'agrégation n'appelle pas les agrégés d'une manière normale et permanente à occuper des chaires ou à faire des cours rentrant dans le programme normal et régulier des études. La participation aux examens, les conférences sur toutes les branches du droit, des suppléances temporaires et accidentelles pour lesquelles ils doivent toujours être prêts quel que soit l'objet du cours, telles sont les fonctions propres des agrégés en temps ordinaire. La Faculté a exprimé antérieurement le vœu qu'on pût y joindre des cours complémentaires destinés, en dehors des programmes réguliers, à développer soit dans une direction scientifique soit dans une direction pratique, l'enseignement général. Dans cette situation normale, l'activité de l'agrégé se manifeste dans l'ensemble des études, et à supposer qu'il se soit distingué dans un de ces cours annexes dont nous venons de parler, il y aurait lieu de lui en tenir compte pour les présentations à telle ou telle chaire, mais non certainement de doter d'une chaire un enseignement d'une utilité restreinte. Aujourd'hui, par suite de la création réitérée de Facultés nouvelles et de la création dans chaque Faculté d'enseignements non pourvus de chaires, par suite aussi du cumul plus fréquent des fonctions de professeur avec des occupations qui retien-

nent un certain nombre de nos collègues loin de leur chaire, il se trouve que la plupart des agrégés, nous pourrions dire tous les agrégés, sont chargés de cours rentrant dans les programmes de l'enseignement sanctionné par les examens. De là quelques situations fausses qui ont appelé l'attention, mais auxquelles il faut surtout chercher remède en créant les chaires jugées nécessaires et en restituant les agrégés, dont on pourrait alors diminuer le nombre, à leur véritable destination. Par ce moyen, en hâtant, même à Paris, le moment où les agrégés moins nombreux deviendraient titulaires, on les consacrerait au culte d'une spécialité à un âge où ils pourraient lui donner le meilleur de leurs forces.

Nous concluons donc, comme nous l'avons dit en commençant, que le plus sage est de ne rien innover et de maintenir comme base de notre recrutement une agrégation unique, en laissant à la sagacité et à l'équité de l'assemblée des professeurs le soin de concilier, dans les présentations, les intérêts de l'enseignement et de la science avec les ménagements que demandent les services rendus. S'il y avait quelque chose à faire, ce serait peut-être, au lieu de sectionner l'agrégation, de renforcer les épreuves du concours de manière à mieux éclairer les choix et à étendre, mais sans exagération, le cercle des études exigées des candidats. Mais c'est là une simple question de fonctionnement d'un système bon en soi et qui a rendu de grands services. L'auteur de ce rapport faisait remarquer, il y a quelques mois, dans un écrit qui n'avait pas été composé pour les besoins de la cause actuelle, que « parmi les agrégés de nos « Facultés de droit éprouvés par un concours sur ce qui est fondamental « dans la science du droit, les spécialistes distingués n'ont jamais manqué « pour aucun des enseignements ouverts par la suite à leur activité ». Nous ajouterons que le système dont nous demandons le maintien a permis à nos Facultés de faire face aux appels si fréquents qui leur ont été adressés pour la création d'enseignements nouveaux, et de fournir sur l'heure un personnel en état de suffire à la lourde tâche qui lui était ainsi imposée.

Notre preuve est ainsi faite par l'expérience, et quant au fait récent qui paraît avoir été l'occasion de la consultation demandée aux Facultés, il n'inquiète aucunement notre responsabilité. Nous avons la confiance qu'il viendra fournir à bref délai une justification nouvelle de notre thèse qui se résume en un mot : l'essentiel, l'indispensable pour les candidats aux chaires des Facultés de droit, c'est une forte préparation générale jointe aux qualités du professeur ; quant à la compétence particulière dans une spécialité, c'est affaire de travail et d'un travail relativement facile pour celui qui possède à la fois une solide instruction juridique et le don de l'enseignement.

Paris, le 2 février 1882.

LE RAPPORTEUR,

Signé : **C. BUFNOIR,**

Professeur de Code civil.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

SOCIÉTÉ POUR L'ÉTUDE DES QUESTIONS D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Nous sommes heureux de communiquer l'allocution suivante prononcée par M. Beaussire, président de la *Société d'Enseignement secondaire,* dans la séance générale de cette Société du 8 avril dernier :

MESSIEURS,

La Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire a eu son âge héroïque. Elle a discuté les réformes de l'enseignement classique, de l'enseignement spécial, de l'enseignement des jeunes filles, dans le temps même où les pouvoirs publics en poursuivaient avec ardeur la réalisation, et, pour les rendre plus sûres et plus efficaces, faisaient un appel direct et pressant à l'expérience et aux lumières de tout le corps enseignant. Les travaux de nos groupes, — nous avons le droit de le dire et d'en être fiers, — n'ont été sans influence ni sur les élections d'où est sorti le Conseil actuel de l'instruction publique, ni sur les décisions de ce grand corps. Dans tout le cours de ces fécondes études, nous avons eu le bonheur d'avoir à notre tête le guide le plus compétent, l'homme de France qui connaît le mieux les institutions pédagogiques des pays étrangers et qui s'est le mieux pénétré des besoins de l'instruction publique dans notre pays. La rigueur de nos statuts ne nous a pas permis de prolonger sa présidence au delà de deux années; mais elle ne cesse du moins qu'au moment où notre œuvre est devenue plus facile. M. Bréal nous reste, d'ailleurs, grâce à une heureuse décision de notre dernière assemblée générale, comme membre perpétuel de notre conseil d'administration, — j'allais dire comme un de nos sénateurs inamovibles, — et nous savons que nous pouvons toujours compter sur son précieux concours. Enfin il continuera encore, même absent, à diriger nos travaux par ce beau livre qu'il vient de publier au sortir de sa présidence et qui nous appartenait déjà par quelques-uns de ses meilleurs chapitres, dont il avait bien voulu nous donner la primeur (1). Il n'est peut-être pas, en effet, une seule des questions que nous avons encore à traiter, qui ne soit clairement posée et dont la solution ne soit indiquée ou préparée dans ces *Excursions pédagogiques*.

Pour moi, Messieurs, à qui votre Conseil a fait l'honneur, assurément très inattendu, de confier, après M. Bréal, la présidence de la Société, j'aurais décliné cette lourde succession si des loisirs heureusement reconquis ne me permettaient de suivre activement vos travaux et si je n'avais pour me soutenir, outre l'exemple et les lumières de votre ancien président,

(1) *Excursions pédagogiques,* par MICHEL BRÉAL, membre de l'Institut. — Un volume, Hachette, 1882.

l'assistance d'un bureau dont presque tous les membres ont dirigé votre œuvre depuis le premier jour et n'ont pas cessé d'y apporter le dévouement le plus éclairé et le plus infatigable. Les deux colonnes de la Société, notre secrétaire général et notre trésorier, ont droit surtout à nos remerciements pour tout ce que nous leur devons pendant ces deux années si bien remplies et pour tout le zèle qu'ils veulent bien nous continuer pendant la nouvelle et plus modeste période où nous sommes entrés.

Si je la qualifie de plus modeste, je n'entends pas par là, Messieurs, que cette période offre à nos méditations une œuvre moins laborieuse et moins utile. Des trois grands objets entre lesquels se partagent nos groupes, l'enseignement classique, l'enseignement spécial et l'enseignement des jeunes filles, le premier seul a été réformé dans tous ses détails; pour les deux autres, les cadres seuls ont été tracés et nos recherches trouvent une ample matière dans les questions encore si controversées que soulèvent soit les diverses branches d'études destinées à remplir ces cadres, soit l'organisation la plus propre à en assurer le succès. Pour l'enseignement classique lui-même, s'il a reçu tous ses programmes, il a encore besoin de l'examen le plus attentif pour que les nouvelles méthodes portent tous leurs fruits. Nous avons toujours pris à tâche, depuis les réformes, de poursuivre cet examen et nous aurons longtemps encore à lui consacrer nos consciencieux efforts.

Tel est en effet, Messieurs, l'esprit dans lequel travaillent à l'envi les trois groupes de notre Société. Nous ne songeons point à discuter les réformes accomplies ou en voie d'accomplissement. Ceux mêmes dont elles blessent les convictions et qui leur gardent une certaine défiance, reconnaissent la nécessité d'en faire une épreuve loyale et complète et de ne rien épargner pour le succès de cette épreuve. Il y a dix ans, l'illustre M. Thiers conviait tous les partis à faire aussi l'essai loyal d'une forme de gouvernement dont le maintien au moins provisoire s'imposait à leur patriotisme. « Quelles que soient vos préférences, leur disait-il, vous devez désirer que la France soit bien gouvernée, dût le retour de sa propérité se faire au profit d'institutions que vous n'aimez pas. » Ce n'est pas ici le lieu de rappeler les résistances que rencontra cet appel. Il ne s'en est pas produit de semblables parmi nous. Il n'y a pas de partis dans le corps enseignant: il n'y a que des serviteurs de l'éducation nationale, animés d'un zèle égal pour le progrès des études et également jaloux de leur prospérité, dût-on en faire honneur à des réformes qui, sur plus d'un point, laissent à beaucoup d'entre eux de sincères regrets.

Les réunions de professeurs, si heureusement rétablies dans les lycées et les collèges, sollicitent les libres discussions de tous les membres de l'enseignement pour le développement et pour le succès du nouveau régime scolaire. Ces réunions facilitent notre tâche; mais elles ne la rendent pas inutile. Il faut un lien entre toutes les réunions pour qu'elles représentent véritablement, non des établissements isolés, mais le corps enseignant tout entier. Ce lien, Messieurs, elles le trouvent dans notre Société et elles l'y trouvent dans les conditions les meilleures, en dehors de toute action officielle et de tout esprit d'exclusion. Chaque professeur qui assiste à nos séances ou qui, s'il est empêché d'y assister, veut bien nous envoyer ses observations, peut nous apporter les résultats des discussions auxquelles il a pris part dans son lycée, et la publicité de nos comptes rendus fait profiter toutes les réunions des réflexions

qui s'échangent dans nos séances, entre des hommes d'origines diverses, les uns appartenant ou ayant appartenu, non seulement à l'enseignement public, mais à l'enseignement libre, les autres ayant su, dans des positions indépendantes, prendre un vif intérêt à toutes les questions pédagogiques.

Cette publicité, Messieurs, qui est notre vie et qui fait que des réunions, relativement peu nombreuses et tenues dans une seule ville, embrassent en réalité la Société tout entière, nous est assurée aujourd'hui par un journal hebdomadaire, qui remplace à la fois le Bulletin que nous recevions tous les deux mois et les feuilles volantes qui nous étaient envoyées tous les huit jours. Ce journal n'est pas seulement rempli par les actes de notre Société; il a, sur les mêmes sujets, une rédaction indépendante, dont nous n'avons pas la responsabilité, mais qui est libéralement ouverte à chacun de nous et qui, sous cette forme d'une libre collaboration, peut devenir pour notre œuvre un nouvel élément de vie.

Vous le voyez, ni les sujets ni les conditions favorables ne nous font défaut pour un travail fructueux. Et ce travail, Messieurs, n'intéresse pas seulement les hommes du métier, il a pour objet les plus hauts intérêts du pays. Dans l'excellent livre dont je vous parlais tout à l'heure, M. Bréal fait remarquer que rien n'aurait été changé à l'histoire de notre littérature, si nos vieilles universités françaises avaient été supprimées, non à la fin du XVIIIe siècle, mais au milieu du XVIIe. Il aurait pu ajouter que rien aussi n'aurait été changé à notre histoire politique; mais il n'aurait pu évidemment faire une hypothèse semblable, avec les mêmes conséquences, pour l'enseignement secondaire. C'est dans les collèges de l'ancien régime que nos pères ont pris ce tour classique de l'esprit national que M. Taine a si bien défini et par lequel il explique à la fois et notre littérature et notre philosophie et nos révolutions. Cette action toute-puissante de l'enseignement secondaire ne s'est pas affaiblie dans notre siècle. L'enseignement supérieur s'est reconstitué, et il a jeté un vif éclat; mais les Facultés des lettres qui, seules, peuvent contribuer directement à l'éducation générale des esprits et des caractères, ne s'adressaient guère, jusqu'à ces derniers jours, qu'à des intelligences déjà formées, et, si aujourd'hui elles commencent à avoir de véritables élèves, ce sont surtout de futurs professeurs de l'enseignement secondaire. C'est donc indirectement, par l'intermédiaire des lycées et des collèges, qu'elles peuvent exercer une action étendue et efficace. Comme sous l'ancien régime, c'est l'enseignement secondaire qui forme toute la partie éclairée de la nation, tous ceux qui, même dans une démocratie, constituent ce qu'on appelle l'opinion générale. Il n'y a plus, je le veux bien, de classes dirigeantes; mais il y a toujours, si l'on trouve le mot plus exact, des couches sociales supérieures, mieux préparées par leur culture à une influence prépondérante. Nous travaillons, Messieurs, pour que cette culture nécessaire porte tous ses fruits et pour qu'elle réponde le mieux aux besoins généraux de la société.

On comprend si bien l'importance sociale de l'instruction secondaire, qu'elle a toujours été particulièrement le champ de bataille des partis politiques et religieux. Nous n'entrons point, quant à nous, dans ces compétitions ardentes. Nous avons nos préférences, mais nous comptons avant tout sur la liberté, sur l'émulation, pour le succès des formes d'enseignement qui nous paraissent les meilleures, les plus conformes à l'in-

térêt général. Nous étudions sans esprit de parti, comme sans esprit de routine, les questions d'enseignement secondaire ; nous recherchons et nous mettons en lumière les méthodes suivies avec succès dans les établissements rivaux, en France et à l'étranger, et si nous avons contribué à répandre quelque vérité utile, à dissiper quelque préjugé inutile, nous croirons que nos efforts n'ont pas été perdus pour le progrès de l'instruction et pour le bien du pays.

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE LIBRE DEVANT LES CHAMBRES

Nous publions, à titre de renseignement, un projet de loi qui a été présenté à la Chambre des députés sur les garanties exigées des directeurs et professeurs de l'enseignement secondaire libre. Nous faisons précéder le texte de ce projet de loi des principaux passages du rapport de M. Gabriel Compayré, dont on connaît la compétence en matière d'enseignement.

Le rapport a été distribué et la discussion viendra dès les premiers jours de la rentrée de mai.

Après quelques considérations politiques sur la législation antérieure, M. Compayré continue ainsi :

Il s'agit donc, sans toucher au principe de la liberté d'enseignement, que l'État maintient aux trois degrés de l'instruction, de régler l'exercice de cette liberté et de placer l'enseignement secondaire privé dans des conditions analogues à celles qui ont déjà été établies pour l'enseignement primaire et pour l'enseignement supérieur. La loi du 12 juillet 1875 sur l'enseignement supérieur oblige les Facultés libres à se pourvoir d'autant de docteurs qu'il y en a dans les Facultés de l'État qui en possèdent le moins. Plus récemment la loi du 16 juin 1881 sur l'enseignement primaire a imposé aux instituteurs et aux institutrices privés un certificat de capacité délivré par un jury d'État. Les garanties qu'on a jugées indispensables quand on avait affaire à des professeurs de Faculté qui s'adressent à des esprits déjà formés, ou à des maîtres d'école qui n'ont à distribuer que des notions élémentaires, sont évidemment plus nécessaires encore quand il s'agit de l'enseignement secondaire, qui porte sur des matières d'un ordre élevé, qui prépare aux fonctions libérales, qui enfin se prolonge pendant une dizaine d'années, à l'âge où l'esprit est le plus souple, le plus malléable, le plus capable par conséquent de prendre un bon ou un mauvais pli.

C'est du sentiment de cette nécessité que sont sortis divers projets ou propositions soumis à la précédente législature. L'honorable M. Marcou, à la date du 16 novembre 1880, saisissait la Chambre d'une proposition qui avait pour but d'imposer des grades aux directeurs et professeurs des établissements libres d'enseignement secondaire.

De son côté, le 11 décembre 1880, M. Jules Ferry, président du Conseil et ministre de l'instruction publique, déposait sur le bureau de la Chambre un projet de loi sur l'enseignement secondaire libre, qui était conçu dans le même esprit, s'il n'aboutissait pas tout à fait aux mêmes mesures.

Ce projet de loi, ainsi que la proposition de M. Marcou, avaient été soumis à l'examen d'une Commission dont les travaux étaient presque achevés à la fin de la dernière législature. C'est pour reprendre l'œuvre

interrompue que M. Marcou, dès le 1er décembre 1881, a présenté de nouveau sa proposition, et que, à la date du 9 décembre 1881, M. Paul Bert, ministre de l'instruction publique et des cultes, a déposé un projet de loi « sur l'enseignement secondaire privé ».

Le projet de loi de M. Paul Bert et la proposition de M. Marcou ont été renvoyés à une même Commission, et c'est le résultat de ses délibérations, que nous vous apportons aujourd'hui.

Deux points surtout sont la raison d'être et comme la caractéristique de la loi qui est soumise à vos discussions : 1° l'institution d'un certificat d'aptitude pédagogique, exigé de tout directeur d'établissement privé; 2° les grades imposés aux professeurs.

Désormais, outre les conditions générales d'âge, de nationalité, etc., déjà établies par l'article 60 de la loi de 1850, tout directeur d'enseignement secondaire privé devra produire, avec le diplôme de bachelier ès lettres ou ès sciences ou le diplôme du brevet de capacité de l'enseignement secondaire spécial, un certificat d'aptitude pédagogique aux fonctions de l'enseignement.

Votre Commission n'a pas hésité un seul instant à inscrire dans la loi l'obligation de ce certificat. En effet, pour être admis à l'honneur d'administrer une maison d'éducation, il ne saurait suffire de témoigner par la production d'un modeste diplôme de bachelier, qu'on n'est pas un illettré, qu'on a fait, il y a plus ou moins longtemps, des études passables. Il faut encore prouver qu'on possède ces aptitudes professionnelles, ces qualités pédagogiques, cette dignité et cette autorité morales, dont un examen purement scientifique ou littéraire n'est en aucune façon le gage, et qu'une société, vraiment soucieuse des intérêts de l'enseignement, est en droit d'attendre de tous ceux qui assument la responsabilité de diriger l'éducation de la jeunesse. De là la nécessité d'un examen nouveau qui portera sur les méthodes d'enseignement, sur les lois et les principes de l'éducation, sur les conditions d'hygiène que comporte un collège bien tenu, enfin sur toutes les connaissances spéciales que requiert l'administration scolaire, en même temps qu'il mettra en lumière les qualités personnelles du futur chef d'institution. L'État s'assurera ainsi qu'il a affaire, non à des spéculateurs, à des industriels, et, comme il est arrivé trop souvent, à des prête-nom, mais à des directeurs effectifs, véritablement dignes de la haute fonction qu'ils recherchent.

Le certificat d'aptitude pédagogique n'est pas d'ailleurs une innovation absolue. Le brevet de capacité, institué par la loi de 1850 elle-même, était quelque chose d'approchant. Mais surtout les législateurs de 1844 en avaient déjà préconisé la création par des arguments péremptoires : « Il importe, disait M. Villemain, que les hommes qui aspirent à élever la jeunesse ne justifient pas seulement d'un grade nécessaire à ceux mêmes qui étudient encore, mais qu'ils aient honorablement soutenu une épreuve spéciale et relative à la mission qu'ils veulent remplir (1). » Dans le même sens, M. le duc de Broglie écrivait : « Pour diriger convenablement un établissement d'éducation quelconque..., il faut avoir étudié sérieusement les principes généraux de l'éducation, les méthodes approuvées, les ouvrages qui font autorité en cette matière. Il faut posséder les qualités de l'esprit qui rendent propre à exercer sur la jeunesse un salutaire ascendant : il faut être soi-même un homme bien élevé (2). »

La nécessité d'un examen spécial une fois admise, il reste à en régler la nature et les conditions. Quels seront les juges chargés de conférer le certificat d'aptitude pédagogique?

(1) Voyez l'exposé des motifs du projet de loi présenté par M. Villemain, à la Chambre des Pairs, le 2 février 1844.

(2) Voyez le rapport du duc de Broglie, présenté à la Chambre des Pairs, dans la séance du 12 avril 1844.

La composition de ce jury n'est pas déterminée dans le projet de loi de M. Paul Bert. Elle l'était dans le projet de M. Jules Ferry. Nous avons choisi ce dernier parti, et nous avons pensé qu'il était nécessaire de fixer législativement, non seulement le nombre, mais la qualité des juges. Tout en réservant au Conseil supérieur de l'instruction publique le soin de délibérer sur le programme même de l'examen qui sera ensuite déterminé par un décret, votre Commission vous propose de régler dès à présent la composition du jury et d'y faire entrer le recteur président, deux professeurs de Faculté, un inspecteur d'académie, un inspecteur primaire, un chef d'institution de l'enseignement secondaire privé, nommés tous les ans par le Ministre sur la présentation du conseil académique; en outre un conseiller général, élu tous les ans par ses collègues, et appartenant au conseil du département où est situé le chef-lieu de l'académie. La présence d'un membre de l'enseignement libre se justifie d'elle-même. Le recteur et les inspecteurs sont les représentants autorisés des intérêts généraux de l'instruction publique. Quant aux professeurs de Faculté, qui sont déjà chargés d'examiner au baccalauréat les élèves de l'enseignement libre, ils sont les juges naturels des maîtres futurs du même enseignement. Enfin, en appelant un conseiller général à siéger parmi les examinateurs, votre Commission a voulu resserrer par ce lien nouveau l'alliance des départements et de l'État et intéresser de plus en plus les corps électifs du pays à la grande affaire de l'éducation nationale.

La seconde mesure essentielle de la loi nouvelle, c'est qu'elle soumet à la règle commune de l'obligation des grades tous les professeurs de l'enseignement secondaire privé.

La loi de 1850 avait osé s'armer de quelques précautions vis-à-vis des chefs d'institutions: elle n'en prenait aucune à l'égard des professeurs. Et cependant M. de Falloux convenait lui-même que les grades représentent assez fidèlement ce qu'on est en droit d'attendre des hommes qui enseignent. Mais il fallait bien ménager les « préventions opiniâtres contre les grades, qui existent, disait-il, chez quelques personnes »; préventions qui se comprennent, en effet, chez tous ceux qui se sentent incapables de les conquérir. De sorte que depuis trente ans, dans un pays où chaque année les Facultés jettent dans la circulation plusieurs milliers de bacheliers, et où il est nécessaire d'exciper du diplôme du baccalauréat pour occuper des emplois même infimes, les maîtres de l'enseignement secondaire libre étaient dispensés de fournir la preuve légale de ce minimum d'instruction dont le baccalauréat est la garantie. Tandis que dans les lycées de l'État on ne peut être professeur titulaire que si au titre de licencié on joint celui d'agrégé, de grands établissements qui, par leur population scolaire, comme par leurs prétentions pédagogiques, rivalisaient avec les plus grands collèges universitaires, pouvaient capter la confiance des familles sans compter dans leur personnel enseignant un seul bachelier.

Il est temps d'en finir avec ce régime de laisser-aller, et de remédier aux abus qui en étaient la conséquence. Les professeurs, non moins que les directeurs, doivent faire leurs preuves de savoir et de capacité. Le bachelier unique que la loi de 1880 plaçait à la tête des établissements libres, et qui, par je ne sais quelle grâce mystérieuse, était censé communiquer sa science à tous les auxiliaires qu'il lui plaisait de se donner, le bachelier unique ne saurait satisfaire les légitimes préoccupations d'un État qui veut assurer la force et la solidité des études. La société ne peut s'en rapporter, sur ce point, à ce que M. de Falloux appelait « la sagacité des familles ».

Mais, si l'État a le droit et le devoir d'exiger des garanties, quelle doit être l'étendue de ces garanties? Ici votre Commission s'est trouvée en présence de plusieurs systèmes : celui de M. Ferry, qui dans son projet de loi du 11 décembre 1880, se borne à réclamer des professeurs le diplôme de bachelier, quelle que soit la nature ou la portée de leur enseignement; celui de M. Paul Bert, qui pousse plus loin ses exigences et qui veut que, dans tous les établissements où l'instruction est complète, où les classes supé-

rieures existent, il y ait au moins six professeurs licenciés, trois pour les lettres et trois pour les sciences; celui enfin de M. Marcou qui, divisant les établissements libres en deux catégories, correspondant, l'une aux collèges, l'autre aux lycées universitaires, impose aux professeurs des institutions privées les mêmes grades qu'aux professeurs de l'État. Entre ces systèmes différents, nous avons cherché un juste milieu, estimant que M. Paul Bert et M. Marcou demandaient trop, et M. Ferry trop peu. Nous vous proposons en conséquence de décider : 1° que dans toute institution privée les professeurs de l'enseignement secondaire classique seront tenus de posséder au moins le grade de bachelier; 2° que dans les établissements qui préparent au baccalauréat et aux écoles spéciales, le personnel enseignant devra compter au moins deux licenciés, un licencié ès lettres et un licencié ès sciences.

En s'arrêtant au chiffre de deux licenciés, votre Commission ne s'est pas dissimulé qu'elle restait encore bien au-dessous des conditions auxquelles on pourrait légitimement assujettir l'enseignement libre. Le temps viendra prochainement où les établissements privés, puisqu'ils participent aux mêmes droits que les établissements publics, auront à accepter les mêmes charges. Mais, pour le moment et afin de ménager la transition, il nous a paru sage de modérer nos exigences, et de ne pas demander aux établissements libres un nombre de licenciés que l'État lui-même serait embarrassé de fournir à ses petits collèges communaux.

D'autre part, nous n'avons pas cru pouvoir nous contenter du régime proposé par M. Jules Ferry. Nous nous sommes rappelé que le Ministre de l'Instruction publique de 1844, M. Villemain, fixait précisément à deux par établissement le chiffre des licenciés qu'il convenait d'imposer aux institutions d'enseignement secondaire libre. « Toute institution de plein exercice, est-il dit dans l'exposé des motifs, doit avoir, pour professer la rhétorique, la philosophie et les mathématiques, deux professeurs pourvus au moins du grade de licencié ès lettres, et un professeur pourvu du grade de bachelier ès sciences mathématiques. » Est-ce vraiment se montrer trop exigeant que de revenir en 1882, après un demi-siècle de progrès, aux conditions admises par les législateurs de 1844; alors surtout qu'on n'y astreint que les grands collèges qui, par le cadre de leur enseignement, correspondent à ce qu'on appelait autrefois « les institutions de plein exercice »? Ajoutons que la loi nouvelle admet comme équivalent du diplôme de licencié ès sciences le titre d'ancien élève de l'École polytechnique ou d'ingénieur diplômé de l'École centrale. Sans doute les licenciés sont encore trop rares; mais, après les mesures récentes qui ont établi plusieurs licences spéciales dans l'ordre des lettres, comme cela existait depuis longtemps dans l'ordre des sciences, et avec le progrès naturel du temps, il est permis d'espérer que le chiffre de deux licenciés par collège ne tardera pas à paraître insuffisant. Selon l'expression dont se servait M. le duc de Broglie : « En ceci comme en toute chose, la demande enfantera la production. »

Les autres dispositions de la loi n'ont pas besoin d'un long commentaire...

PROJET DE LOI

Article premier. — Tout Français, âgé de 25 ans au moins, et n'ayant encouru aucune des incapacités comprises dans l'art. 26 de la loi du 15 mars 1850, peut former un établissement d'instruction secondaire, sous la condition de faire à l'inspecteur d'Académie du département où il se propose de s'établir, les déclarations prescrites par l'art. 27 de la même loi, et en outre de produire entre ses mains les pièces suivantes, dont il lui sera donné récépissé :

1° Le diplôme de bachelier ès lettres ou ès sciences, ou bien le diplôme

du brevet de capacité de l'enseignement secondaire spécial institué par l'art. 6 de la loi du 21 juin 1865;

2° Un certificat d'aptitude pédagogique aux fonctions de l'enseignement, délivré par le jury organisé à l'art. 5 de la présente loi;

3° Les noms, titres et grades des collaborateurs qu'il se propose de s'adjoindre, soit comme professeurs, soit comme surveillants;

4° Le plan du local et le programme de l'enseignement.

Art. 2. — Nul ne peut être employé comme professeur dans un établissement d'enseignement secondaire privé, si, indépendamment des conditions exigées par l'art. 65 de la loi du 15 mars 1850, il ne produit un des titres suivants :

1° Pour les cours de l'enseignement classique, le diplôme de bachelier ès lettres ou de bachelier ès sciences.

2° Pour les cours de l'enseignement spécial, le même diplôme ou le diplôme du brevet de capacité de l'enseignement secondaire spécial;

3° Pour les classes élémentaires, l'un des titres ci-dessus énoncés ou le brevet supérieur de l'enseignement primaire.

Art. 3. Tout établissement d'enseignement secondaire privé qui préparera au baccalauréat ès lettres, au baccalauréat ès sciences, aux écoles spéciales du gouvernement, devra justifier qu'il compte dans son personnel enseignant au moins deux licenciés ès lettres ou ès sciences.

Ces professeurs licenciés devront être chargés, pour les lettres, de l'enseignement de la philosophie, de la rhétorique et de l'histoire, pour les sciences, de l'enseignement des mathématiques élémentaires et spéciales, des cours de physique et de sciences naturelles correspondant aux classes de rhétorique et de philosophie.

Sont admis comme équivalents du diplôme de licencié ès sciences les titres d'ancien élève de l'École polytechnique et d'ingénieur diplomé de l'École centrale.

Art. 4. — Nul ne peut exercer les fonctions de surveillant dans un établissement d'enseignement secondaire privé, s'il ne produit au moins le brevet de capacité pour l'enseignement primaire.

Art. 5. — Le jury d'examen institué par l'article premier sera composé de sept membres :

1° Le recteur président;

2° Deux professeurs de Faculté, un inspecteur d'académie, un inspecteur primaire, un chef d'institution de l'enseignement secondaire libre, nommés tous les ans par le Ministre de l'Instruction publique sur la présentation du Conseil académique;

3° Un conseiller général, élu tous les ans par ses collègues et appartenant au Conseil général du département où est situé le chef-lieu de l'académie.

L'examen sera public. Le programme et les conditions de l'examen seront fixés par un décret, après avis du Conseil supérieur de l'instruction publique.

Art. 6. — Toutes les fois qu'un nouveau maître est appelé dans un établissement d'enseignement secondaire privé, le directeur de l'établissement est tenu d'en faire la déclaration, dans les quinze jours, au secrétariat de l'inspection académique, et de justifier que ce maître satisfait aux prescriptions réglementaires.

Art. 7. — En cas d'infraction aux prescriptions de la présente loi, le directeur reçoit un avertissement de l'inspecteur d'académie, et si, dans le délai de quinze jours, il ne s'est pas mis en règle, il est passible des peines édictées par l'art. 66 de la loi de 1850.

Art. 8. — En cas de désordre grave occasionné ou toléré par le directeur dans le régime intérieur d'un établissement d'enseignement secondaire privé, ou s'il est constaté par l'inspection que l'enseignement est contraire à la morale, à la Constitution et aux lois, le directeur sera cité avec le professeur contre lequel aura été dressé procès-verbal, sur la plainte du préfet ou du recteur, devant le Conseil académique qui pourra prononcer soit la peine de réprimande avec ou sans publicité, soit l'interdiction d'enseigner à temps ou à toujours, sans préjudice des poursuites devant les tribunaux ordinaires. L'interdiction, même à temps, entraînera de droit la fermeture de l'établissement, nonobstant appel.

Art. 9. — Les dispositions de la présente loi sont applicables aux écoles secondaires ecclésiastiques.

Art. 10. — Nulle institutrice, laïque ou congréganiste, ne peut diriger un établissement d'enseignement secondaire privé pour les jeunes filles, si elle n'est pourvue au moins du brevet complet de capacité pour l'enseignement primaire.

Les professeurs femmes qui sont employées dans ces établissements devront avoir au moins le brevet simple pour l'enseignement primaire.

Les professeurs hommes employés dans ces mêmes établissements devront être munis au moins du diplôme de bachelier ou du brevet de capacité pour l'enseignement secondaire spécial.

Art. 11. — La présente loi sera exécutoire à partir du 1er octobre de l'année qui suivra celle où la loi aura été promulguée.

Art. 12. — Les chefs d'institution qui auront, au moment de la promulgation de la présente loi, plus de cinq ans d'exercice et plus de quarante ans d'âge, seront dispensés de la production du certificat d'aptitude mentionné à l'art. 5.

Les directrices qui se trouvent dans les mêmes conditions jouiront de la même dispense, quant à la production du brevet complet.

Les autres devront se conformer à la loi dans le laps de temps déterminé par l'art. 11.

Art. 13. — Les personnes actuellement employées comme professeurs ou surveillants dans les établissements d'enseignement secondaire privé, qui auront, au moment de la promulgation de la présente loi, plus de dix ans d'exercice et plus de quarante-cinq ans d'âge, peuvent continuer à exercer leurs fonctions actuelles sans produire les titres énumérés aux art. 2, 3, 4 et 10.

Mais ces titres seront exigés de ceux qui seraient promus à des fonctions plus élevées que celles qu'ils occupaient.

Art. 14. Sont abrogés les art. 60, 61, 62, 67 et 70 de la loi du 15 mars 1850.

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

DÉCRET

RELATIF A L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

(Décembre 1881 et janvier 1882)

Collège de France. — Il est créé au Collège de France une chaire de celtique.

Faculté de médecine de Paris. — Il est créé à la Faculté de médecine de Paris une chaire de clinique des maladies du système nerveux.

Sont attachés à la chaire des maladies du système nerveux de la Faculté de médecine de Paris, à partir du 1er janvier 1882 :

1 chef de laboratoire, au traitement de.	2,400 francs
1 chef de clinique, au traitement de.	1,200 —
1 préparateur, au traitement de.	1,200 —
1 garçon de laboratoire, au traitement de.	1,200 —

ÉCOLE SUPÉRIEURE DE PHARMACIE DE PARIS

Par décret en date du 31 décembre 1881, rendu sur le rapport du ministre de l'Instruction publique et des cultes, il est créé à l'École supérieure de pharmacie de Paris une chaire de minéralogie et hydrologie.

Par un autre décret en date du même jour, il est créé à l'École supérieure de pharmacie de Paris une chaire de cryptogamie.

Par décret du 1er janvier 1882, sont nommés :

M. Bouchardat, agrégé des Écoles supérieures de pharmacie, professeur de minéralogie et hydrologie à l'École supérieure de pharmacie de Paris (chaire nouvelle).

M. Marchand, agrégé des Écoles supérieures de pharmacie, professeur de cryptogamie à l'École supérieure de pharmacie de Paris (chaire nouvelle).

CRÉATION DE COLLÈGES COMMUNAUX

A CHATEAU-GONTIER (MAYENNE) ; A HESDIN (PAS-DE-CALAIS) ; A LA MURE (ISÈRE) ; A PAIMBEUF (LOIRE-INFÉRIEURE).

(Du 3 janvier 1882)

CIRCULAIRE

RELATIVE A L'AGRÉGATION DES FACULTÉS DE DROIT

Monsieur le Recteur,

Il est arrivé plusieurs fois, dans ces dernières années, que de simples docteurs chargés de cours dans les Facultés de droit ont laissé passer un concours d'agrégation sans s'y présenter. Si l'Administration a toléré et parfois encouragé de telles abstentions, c'est que, les concours ayant lieu, en général, vers le milieu de l'année scolaire, on craignait de désorganiser les Facultés et de rendre le service impossible. De tels inconvénients ne se présentent pas cette année. Le prochain concours devant s'ouvrir le 15 septembre, et, par conséquent, finir à peu près à l'époque de la rentrée, les chargés de cours n'ont aucun motif pour s'y soustraire. En déclinant, même provisoirement, des épreuves qu'ils doivent de toute nécessité subir pour consolider leur situation actuelle et la rendre définitive, ils sembleraient proclamer eux-mêmes leur insuffisance. L'Administration supérieure espère donc que tous s'empresseront de concourir. Ceux qui ne se rendraient pas à cette invitation seraient assimilés aux chargés de cours non admissibles : or ceux-ci pourront et, en général, devront être écartés comme n'ayant pas suffisamment justifié la faveur dont ils ont été l'objet.

Veuillez, Monsieur le Recteur, donner connaissance de la présente circulaire aux intéressés de votre ressort et m'en accuser réception.

Recevez, Monsieur le Recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes,

Paul Bert.

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE D'ALGER

ARRÊTÉ PORTANT CRÉATION D'UN BREVET ET D'UN DIPLOME DE LANGUE ARABE

(Du 6 janvier 1882)

DÉCRET

CRÉANT UN LYCÉE NATIONAL DE JEUNES FILLES A MONTPELLIER

Le Président de la République française,

Sur le rapport du Ministre de l'instruction publique et des cultes,

Vu les délibérations du conseil municipal de Montpellier, en date du 5 septembre et du 14 novembre 1881 ;

Vu les rapports de M. le Recteur de l'académie de Montpellier, en date des 10 septembre et 29 novembre 1881 ;

Vu la lettre ministérielle du 24 septembre 1881 autorisant l'ouverture provisoire d'un lycée de jeunes filles à Montpellier ;

Vu l'avis du conseil académique de Montpellier du 23 novembre 1881 ;

Vu le traité intervenu entre le Ministre de l'instruction publique et le

maire de Montpellier, pour la création définitive d'un lycée de jeunes filles dans cette ville, avec annexe d'un internat;

Vu les lois des 15 mars 1850 et 21 décembre 1880, et le décret du 28 juillet 1881;

Considérant que la ville de Montpellier s'est conformée, pour obtenir la création dont il s'agit, aux prescriptions des lois et décret précités, et qu'elle s'est engagée notamment : 1° à fournir les bâtiments destinés à l'externat, et à construire ceux du pensionnat conformément aux plans et devis qui seront approuvés par le Ministre de l'instruction publique; 2° à garnir tous les locaux du mobilier usuel et du matériel scientifique nécessaires; 3° à assurer l'entretien et la réparation des bâtiments; à fonder pour dix ans au moins un certain nombre de bourses;

Le Conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Décrète :

Article premier. — Un lycée national de jeunes filles est créé à Montpellier.

Art. 2. — La ville de Montpellier est autorisée à annexer un internat à cet établissement.

Art. 3. — Les frais d'études, comprenant la surveillance des élèves pendant l'intervalle des classes, sont fixés ainsi qu'il suit :

Division élémentaire.	150 fr. par an.
Division intermédiaire.	200 —
Division supérieure.	250 —

Art. 4. — Le ministre de l'instruction publique et des cultes est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 18 janvier 1882.

Jules Grévy.

Le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes,

Paul Bert.

COMMISSION DE PUBLICATION DES DOCUMENTS RELATIFS A L'HISTOIRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE PENDANT LA RÉVOLUTION

Sont nommés membres de la commission chargée de la recherche et de la publication des documents relatifs à l'histoire de l'instruction publique pendant la période de la Révolution :

MM. Duvaux, sous-secrétaire d'État, *vice-président;*
Chalamet, député;
J.-J. Guiffrey, publiciste;
Lanthoine, maître de conférences à la Faculté des lettres de Paris;
Hippolyte Maze, député;
Ordinaire, député.

CIRCULAIRE

RELATIVE A L'OUVERTURE D'UN CONCOURS POUR DOUZE PLACES D'AGRÉGÉS DES FACULTÉS DE DROIT

(Du 23 janvier)

ARRÊTÉ

SUPPRIMANT LES RETENUES EXERCÉES SUR LE TRAITEMENT DES PROFESSEURS DES LYCÉES

Le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes,
Vu l'arrêté du 14 mars 1854,

Arrête :

A l'avenir, et sauf dans le cas d'absence non justifiée, les retenues déterminées par l'article 3 de l'arrêté susvisé ne seront plus exercées sur le traitement des professeurs des lycées qui n'auraient pu faire leurs classes.

Fait à Paris, le 26 janvier 1882.

PAUL BERT.

ARRÊTÉ

RELATIF AUX SURVEILLANTS GÉNÉRAUX DES LYCÉES POURVUS DU GRADE DE LICENCIÉ

Le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes,
Vu le décret du 27 janvier 1877,

Arrête :

Article premier. — Les surveillants généraux des lycées pourvus du grade de licencié recevront l'indemnité annuelle de 300 francs, allouée, dans les mêmes conditions, aux maîtres répétiteurs de 1re classe.

Art. 2. — Cette mesure aura son effet à dater du 1er janvier 1882.

Fait à Paris, le 26 janvier 1882.

PAUL BERT.

DÉCRET

PORTANT NOMINATION DU MINISTRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE ET DES BEAUX-ARTS

Le Président de la République française,

Décrète :

Article premier. — M. Jules Ferry, député, est nommé ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, en remplacement de M. Paul Bert, dont la démission est acceptée.

Art. 2. — Le président du conseil, ministre des affaires étrangères, est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 30 janvier 1882.

JULES GRÉVY.

Le Président du Conseil,
Ministre des Affaires étrangères,

C. DE FREYCINET.

DÉCRET

RATTACHANT L'ADMINISTRATION DES BEAUX-ARTS AU MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Le Président de la République française,
Sur la proposition du Président du Conseil, Ministre des Affaires étrangères,

Décrète :

Article premier. — Le décret en date du 14 novembre 1881, créant un ministère des arts, est rapporté.
L'administration des Beaux-Arts et les services des bâtiments civils sont rattachés au Ministère de l'Instruction publique.
Les autres services sont rendus à leurs anciens départements.
Art. 2. — Le Président du Conseil, Ministre des affaires étrangères, est chargé de l'exécution du présent décret.
Fait à Paris, le 30 janvier 1882.

JULES GRÉVY.

Le Président du Conseil,
Ministre des Affaires étrangères.

C. DE FREYCINET.

DÉCRET

DÉTACHANT L'ADMINISTRATION DES CULTES DU MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Le Président de la République française,
Sur le rapport du Ministre de l'Instruction publique et des Cultes,

Décrète :

Article premier. — L'administration des cultes est détachée du Ministère de l'Instruction publique et rattachée au Ministère de la Justice.
Art. 2. — Le Président du Conseil, Ministre des Affaires étrangères, est chargé de l'exécution du présent décret.
Fait à Paris, le 30 janvier 1882.

JULES GRÉVY.

Le Président du Conseil,
Ministre des Affaires étrangères,

C. DE FREYCINET.

DÉCRET

CONCERNANT LES CANDIDATS AUX FONCTIONS D'ASPIRANT RÉPÉTITEUR DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL

Sur le rapport du Ministre de l'instruction publique et des cultes;
Vu le décret du 27 janvier 1877 relatif aux maîtres répétiteurs de l'enseignement spécial,

Décrète :

Article premier. — Les candidats aux fonctions d'aspirant répétiteur de l'enseignement spécial, non pourvus du diplôme de bachelier ès lettres ou

ès sciences, peuvent remplacer ce grade par le diplôme de fin d'études de l'enseignement spécial institué par la loi du 21 juin 1865.

Art. 2. — Sont maintenues les autres dispositions du décret du 27 janvier 1877.

Art. 3. — Le Ministre de l'Instruction publique et des cultes est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 30 janvier 1882.

JULES GRÉVY.

Le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes,

PAUL BERT.

ACADÉMIE DES SCIENCES MORALES ET POLITIQUES

Par décret en date du 11 février 1882, sont approuvées les élections faites par l'Académie des sciences morales et politiques de l'Institut de France, de M. E. Glasson et de M. A. Desjardins, remplaçant MM. Giraud et Massé, décédés.

CIRCULAIRE

RELATIVE A L'AUGMENTATION DU TRAITEMENT MINIMUM DES PROFESSEURS DES COLLÈGES

(15 février 1882)

ARRÊTÉ

RELATIF A LA RÉUNION DES SOCIÉTÉS SAVANTES

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Sur la proposition du Comité des travaux historiques et scientifiques,

Arrête :

Article premier. — Est et demeure rapporté l'arrêté du 10 février 1882.

Art. 2. — La distribution des récompenses honorifiques accordées aux membres des sociétés savantes des départements et de Paris aura lieu à la Sorbonne, le samedi 15 avril, à 2 heures précises.

Art. 3. — MM. les délégués se réuniront à la Sorbonne, les mardi 11, mercredi 12, jeudi 13 avril; ces journées seront consacrées aux lectures ou expositions verbales et aux discussions générales sur les questions comprises dans le programme adopté et transmis aux sociétés savantes.

JULES FERRY.

Le 27 février 1882.

ARRÊTÉ

RELATIF AU CONCOURS D'AGRÉGATION DES LYCÉES

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,
Vu l'article 2 du statut du 27 février 1869 relatif au concours de l'agrégation des lycées,

Arrête :

Les épreuves préparatoires du concours de l'agrégation des lycées pour les ordres de la philosophie, des lettres, de l'histoire, de la géographie, de la grammaire, des langues vivantes, des sciences mathématiques, des sciences physiques, des sciences naturelles, de l'enseignement secondaire spécial (section littéraire et économique et section des sciences) et les épreuves préparatoires pour l'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes, s'ouvriront le 8 août prochain, au chef-lieu de chaque académie.

Le 28 février 1882. JULES FERRY.

CIRCULAIRE

RELATIVE A L'ORDONNANCEMENT DES COMPLÉMENTS
DE TRAITEMENTS ALLOUÉS PAR L'ÉTAT AUX PROFESSEURS DE COLLÈGES COMMUNAUX

(13 mars 1882)

CRÉATION D'UN LYCÉE NATIONAL DE JEUNES FILLES

Il est créé, sur la proposition du ministre de l'instruction publique, un lycée national de jeunes filles à Rouen (Seine-Inférieure).

Le régime de cet établissement sera l'externat. Un demi-pensionnat pourra y être annexé ultérieurement.

Ce lycée sera organisé dès que les bâtiments qui lui sont destinés auront été appropriés par la ville et acceptés par le service de l'instruction publique. (*Décret du* 18 *mars.*)

Le Gérant : **G. MASSON.**

Paris. — Typ. G. Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 12541.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

DE L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE

DANS

LES FACULTÉS DES LETTRES [1]

Nous nous proposons de rechercher comment doit être organisé l'Enseignement philosophique dans une Faculté *normale;* mais nous devons tout d'abord déclarer que nous ne confondons pas *normal* avec *abstrait,* et que nous ne nous désintéressons nullement de la réalisation, même immédiate, de notre projet. Nous cherchons au contraire une organisation qui, tout en étant aussi parfaite que possible, s'adapte à l'organisation générale de nos Facultés ainsi qu'aux réformes déjà faites, et puisse ainsi être soumise, telle quelle et dès maintenant, à l'examen des pouvoirs publics.

C'est pourquoi nous laisserons de côté la question, si grave pourtant et si directement liée à notre sujet, de savoir si le système allemand d'une Faculté générale de philosophie comprenant à la fois lettres, sciences et philosophie proprement dite, c'est-à-dire toutes les études pures et théoriques, n'est pas plus favorable au libre développement de la philosophie que notre division française des Facultés; et, cette division même étant admise, nous ne nous

(1) Ce travail a été lu dans la séance de la section des lettres qui a eu lieu le 8 février dernier, sous la présidence de M. Beaussire.

demanderons pas s'il ne serait pas plus conforme à l'essence de la philosophie qu'elle fût enseignée dans une Faculté spéciale, intermédiaire entre la Faculté des lettres et la Faculté des sciences, au lieu d'être attribuée à l'une de ces deux Facultés.

Nous ne discutons pas l'organisation générale de nos Facultés. Nous prenons de même pour accordé que les professeurs de Faculté ont une triple mission : 1° travailler à l'avancement de la science; 2° préparer aux examens dont la matière appartient à l'enseignement supérieur; 3° faire les examens de baccalauréat, de licence et de doctorat.

Nous nous conformerons en outre à la nouvelle organisation du baccalauréat et de la licence, sur laquelle il est clair qu'on ne reviendra pas d'ici à quelque temps.

La seule liberté que nous prendrons, ce sera de proposer relativement au doctorat, dont l'organisation normale est encore à l'étude, une modification sans laquelle, comme on le verra, notre projet risquerait de demeurer à l'état de lettre morte.

Sauf les restrictions qu'il nous faut admettre si nous voulons faire œuvre utile, nous aborderons le problème avec une entière liberté d'esprit. Nous ne nous bornerons pas à chercher quels perfectionnements comporte l'organisation actuelle de l'enseignement philosophique, étant donné le principe qui y préside : nous mettrons en question le principe lui-même. Nous nous ferons une idée aussi élevée que possible de ce qui doit être; et nous pousserons l'application de cette idée aussi loin que le permet notre système général d'enseignement supérieur.

Chercher, pour un enseignement de Faculté, quelle est l'organisation normale, c'est chercher quelle est l'organisation qui répond le mieux à l'état actuel de la science à enseigner, et qui en favorise le mieux les progrès.

Cette recherche comprend deux questions : 1° Quel est l'état actuel de la science dont il s'agit; et dans quel sens marche cette science? 2° Quelle est l'organisation qui répond le mieux à ces conditions?

Quand il s'agit d'une branche littéraire autre que la philosophie, de la grammaire ou de l'histoire, par exemple, les deux questions peuvent peut-être, sans inconvénient, être traitées ensemble, parce que la première, celle de l'état actuel et de l'avenir de la science, ne donne pas matière à des contestations radicales, et qu'ainsi les divergences d'opinions qui pourront exister à cet égard n'intéresseront que les parties et les détails de l'organisation, non l'ensemble et les principes fondamentaux. Il en est tout

autrement s'il s'agit de la philosophie. Rien de plus opposé que les diverses appréciations que chaque jour nous entendons faire de son état actuel, de son rôle et de ses destinées. Les uns estiment que la philosophie traditionnelle est encore très vivante, et qu'il lui suffit de développer, en utilisant les données nouvelles, telle ou telle de ses parties, pour répondre, sans renier ses principes, aux exigences de l'esprit moderne. Pour les autres, la philosophie traditionnelle, telle qu'elle subsiste de nos jours, est un corps qui, vu du dehors, donne encore l'illusion de la vie, mais d'où l'âme s'est en effet retirée, et qui est voué à la dissolution. Ces derniers jugent, en revanche, très prospère et pleine d'avenir la philosophie qui se réclame des sciences positives, qui en introduit les méthodes dans l'étude de l'âme et de la société, qui aspire à prendre place, à côté de la physique et de la physiologie, dans la famille des sciences proprement dites. D'autres enfin, ignorant la philosophie traditionnelle, et reniant la philosophie qui se dit scientifique, voient dans chaque progrès accompli par les sciences positives un amoindrissement du domaine de la philosophie, et prédisent le jour où, les sciences positives ayant planté leur drapeau sur tous les domaines de la réalité, la philosophie sera réduite à errer sans but dans les espaces imaginaires.

Et cette diversité d'appréciation n'est elle-même que la suite naturelle d'une divergence plus grave encore, je veux dire la diversité des opinions sur l'objet même et la méthode de la philosophie, sur sa place dans l'ensemble des créations de l'esprit humain. La philosophie présente un caractère que nous ne rencontrons nulle part ailleurs : il est impossible d'en dire quoi que ce soit sans s'exposer à être contredit ; et en ce moment même, où nous nous demandons comment doit être organisé l'enseignement philosophique dans une Faculté des lettres, nous heurtons de front une opinion fort répandue, suivant laquelle la philosophie ne rentre pas dans les lettres, mais dans les sciences ; sans parler d'une autre opinion, non moins soutenable, suivant laquelle la philosophie ne rentre dans rien du tout.

S'il en est ainsi, nous ne pouvons nous dispenser de traiter en premier lieu, et séparément, la question de l'état actuel et des destinées de la philosophie. Si nous réussissons à nous mettre d'accord sur ce point, alors, mais seulement alors, la seconde question, celle de l'organisation de l'enseignement, pourra être utilement discutée entre nous ; nous serons en effet en possession de ce terrain commun, sans lequel il n'y a pas de véritable discussion.

I. — L'ÉTAT ACTUEL ET L'AVENIR DE LA PHILOSOPHIE

Quel est l'état actuel de la philosophie?

A ne considérer les choses que du dehors, on remarque tout de suite que les philosophes contemporains se divisent en deux groupes, auxquels on appliquerait volontiers les appellations d'*anciens* et de *modernes*. Les uns s'attachent aux questions dites métaphysiques, approfondissent la théorie de la connaissance, la logique formelle, la morale théorique, ou bien encore demandent opiniâtrément à la réflexion et à l'expérience interne tout ce qu'elles peuvent nous révéler sur la nature, les lois et les conditions des phénomènes psychiques. Ces philosophes s'enquièrent des solutions données aux problèmes qui les occupent par les grands penseurs des temps antérieurs; et tantôt ils reprennent quelqu'une de ces solutions, en l'appuyant d'arguments nouveaux, tantôt ils adoptent une solution qui, tout en étant nouvelle par quelque endroit, vient prendre place, comme un progrès régulier, à la suite des doctrines des maîtres. Ils sont très attachés à l'histoire de la philosophie. Primitivement, ils l'ont cultivée en vue de la philosophie théorique, comme un sol propice à son développement, sinon même comme le fonds qui en porte en soi tous les germes. Puis, comme il arrive, le moyen s'est transformé en fin; et aujourd'hui l'histoire de la philosophie est étudiée pour elle-même par plusieurs, tandis que les autres continuent à y chercher l'éducation philosophique de l'esprit, et des suggestions pour la découverte d'idées nouvelles.

La seconde catégorie de philosophes s'occupe de questions d'un caractère tout différent. Elle évite les problèmes métaphysiques; elle traite des fonctions psychiques du système nerveux, de la psychologie des bêtes comparée à celle de l'homme, ou bien encore de sociologie, d'éthologie, voire même d'économie politique. Et lors même que les objets se ressemblent, les méthodes diffèrent. Tandis que ceux que nous avons appelés les Anciens s'appuient sur les doctrines des grands philosophes pour essayer de les dépasser, les Modernes fréquentent les laboratoires et étudient les sciences positives. Quant à l'histoire de la philosophie, ils s'y intéressent médiocrement : elle rentre, pour eux, dans l'érudition, dans l'histoire générale. S'ils s'en occupent, c'est pour y chercher, non des modèles, mais des faits analogues aux autres faits, et ce qu'on appelle des documents humains.

Tel est l'aspect sous lequel se présentent à nous les recherches

philosophiques contemporaines. Que faut-il penser de la scission que nous venons de signaler? N'y a-t-il là qu'une de ces oppositions d'écoles philosophiques qui se sont produites dans tous les temps, et dans lesquelles Hegel a pu voir la condition même de l'existence et du progrès de la philosophie?

Une telle appréciation serait superficielle, ou tout au moins prématurée.

Si, après avoir considéré les choses du dehors, nous cherchons à pénétrer jusqu'aux principes qui guident ou qui mènent les deux catégories de philosophes, la divergence, loin de diminuer, s'accroît ; et toutes les oppositions que nous présente la philosophie des temps antérieurs, celle des Platon et des Aristote, celle des Descartes et des Leibnitz, celle des Kant et des Hegel, s'effacent devant cette opposition nouvelle, où l'ancienne philosophie tout entière est d'un côté, tandis que la philosophie moderne occupe l'autre à elle seule.

On désigne d'ordinaire, chez nous, par les noms de *métaphysique* et de *positivisme* les deux termes de l'opposition actuelle; et en effet ces appellations les caractérisent assez exactement. Mais elles ont ce premier inconvénient d'être mal définies. Ainsi on appellera également *positivistes* et on tiendra pour également éloignés de la métaphysique ceux qui, avec Wundt et Helmholtz, déterminent la nature de la sensation par celle des phénomènes physiques et nerveux auxquels elle est liée, et ceux qui, avec Stuart Mill, font de la sensation un indivisible, et de la loi toute psychologique de l'association des états de conscience la loi fondamentale de la vie psychique. Or il est clair, même à première vue, qu'un tel rapprochement est artificiel. Ensuite ces expressions, lors même qu'on arriverait à les définir avec précision et exactitude, ne donneraient jamais qu'une idée imparfaite de l'opposition dont il s'agit, parce qu'elles en désignent les manifestations, non l'origine et la raison d'être. Ce n'est qu'en remontant à la genèse des choses qu'on mesure exactement la distance qui les sépare.

Quelle est donc la raison d'être de ce qu'on appelle la *métaphysique* et le *positivisme*? Je ne veux pas dire : Quel est leur principe logique? mais bien : Quelle est leur cause historique?

Si je ne me trompe, la métaphysique n'est autre chose, en fait, que l'évolution propre et distincte de l'esprit humain. C'est l'esprit humain, en tant qu'il y a en lui ce que Leibnitz appelle « une suffisance (αὐτάρκεια), qui le rend source de ses actions internes et comme un automate incorporel ». De même qu'un organisme matériel passe par une suite de phases dont chacune est déterminée

essentiellement, non par les influences extérieures, mais par les phases précédentes de cet organisme lui-même, mode spécial de changement qu'on nomme *évolution*, de même, peut-on dire, et sans doute avec une autonomie plus grande encore, l'esprit humain préside lui-même à la vie et au développement qui lui sont propres, passe d'un état à un autre par l'action d'un ressort interne, et se fait ainsi à lui-même, par lui-même, une histoire et des destinées. Non que l'esprit n'emprunte rien au dehors : il lui emprunte, au contraire, et les matériaux de ses constructions, et les sollicitations nécessaires au déploiement de son activité ; mais, comme l'organisme corporel, il fait sien ce qu'il emprunte, et demeure identique à travers les changements des conditions extérieures. Vous savez combien, en ce qui concerne les formes et les fonctions des organismes supérieurs, la science moderne tend à mettre l'influence de l'hérédité et de l'atavisme au-dessus des influences de milieu. De même Leibnitz philosophe, sa propre puissance créatrice mise à part, doit plus à Descartes et à Aristote qu'aux circonstances intellectuelles ou matérielles au milieu desquelles il a vécu.

Ceux qu'on appelle les métaphysiciens sont en définitive ceux qui rentrent dans le concert des hommes en qui se réalise cette évolution de l'esprit humain. Portés par leurs devanciers, et forts de cette croyance, que l'évolution de l'esprit ne saurait être plus limitée que celle de la nature, ils espèrent mettre au jour quelque système nouveau, qui soit aux précédents comme le fruit est à la fleur, ou comme les espèces actuelles sont aux espèces disparues. De là leur attachement à l'histoire de la philosophie, qui, au fond, comme on le voit, n'est pas seulement pour eux un secours extérieur, mais la substance même de la science, et comme l'arbre auquel il s'agit de faire porter des fruits nouveaux. Et s'il arrive qu'un Descartes fasse exception à cette règle, en déclarant ne savoir pas même si jamais il y a eu aucun homme avant lui, non seulement l'évènement ne tarde pas à montrer ce qu'a d'illusoire, même chez le génie le plus indépendant, un pareille prétention ; mais encore l'analogie des problèmes posés, l'initiative de l'esprit employée à les résoudre, le conflit direct où la nouvelle doctrine se trouve avec les systèmes philosophiques antérieurs, tout range d'abord le novateur à côté des Platon et des Aristote, comme un adversaire peut-être, mais comme un adversaire placé sur le même terrain, et développant, aussi bien qu'eux-mêmes, les germes contenus dans l'esprit humain.

Tels nous paraissent être le fonds et la raison d'être de la méta-

physique. Si donc nous voulions la caractériser suivant cette méthode génétique qui, mieux qu'aucune autre, rapproche ce qui s'appartient naturellement, et distingue ce que la nature a séparé, nous la désignerions volontiers par le terme de *philosophie autonome*, c'est-à-dire de philosophie ayant en soi-même le principe de son développement. Par là ne serait nullement exclue l'idée d'un rapport entre la métaphysique et les sciences positives. Mais il serait signifié que ce rapport est celui de l'artiste à ses instruments, non celui d'une résultante aux forces qui la produisent.

Que penser maintenant de ce qu'on appelle le *positivisme?* Ne rentrerait-il pas, lui aussi, en définitive, dans cette évolution autonome de l'esprit humain qui nous a paru constituer la métaphysique; et devons-nous, sous prétexte que les positivistes fréquentent les laboratoires tandis que les métaphysiciens consultent les livres, voir dans les uns et les autres, non les rameaux divergents d'un même arbre, mais deux arbres portés par des racines distinctes ?

Quelle est la raison d'être de ce qu'on appelle le positivisme ?

A prendre le positivisme sous la forme originale qu'il a présentée chez son fondateur, et qu'il continue à présenter chez ses plus vigoureux représentants, surtout en Allemagne, il paraît illégitime de le faire rentrer à un degré quelconque dans le développement de la philosophie autonome.

En effet, tandis que les représentants de cette philosophie procèdent par *évolution*, ou plutôt rentrent eux-mêmes dans une évolution qui les dépasse, les philosophes dits positivistes ont conçu un changement de méthode qui n'est plus une évolution, mais une *révolution*. Le ressort de la métaphysique, c'est la foi dans le développement indéfini de l'esprit humain. Or, ce développement, les positivistes le considèrent comme actuellement achevé. Selon eux, l'esprit humain, après avoir essayé ses forces dans tous les sens, est enfin arrivé à cet accord spontané avec ses conditions d'existence qui est le terme de toute évolution. Il en est actuellement de l'esprit humain, estiment les positivistes, comme des plantes et des animaux, qui, après s'être travaillés de mille manières pour se faire dans la nature une place aussi large que possible, se sont enfin fixés dans la forme et arrêtés au point où les forces qui sont en eux et les forces extérieures avec lesquelles ils sont en rapport se font exactement équilibre. Et cette forme définitive, cet état d'équilibre de l'esprit humain n'est autre que le renoncement même à tout développement interne, et la conscience que le seul moyen pour nous de penser fructueusement,

c'est de ne considérer que deux choses : les faits, ou réalités extérieures observables pour tous, et les lois, ou relations constantes existant entre ces réalités. De ce point de vue, s'il existe encore une philosophie, ce ne pourra être qu'autant que les problèmes philosophiques seront jugés solubles par l'observation externe et l'induction. La philosophie, en ce sens, ne se borne plus à utiliser les résultats des sciences, comme un architecte utilise des matériaux : elle émane elle-même des sciences, ou plutôt elle devient une science pareille aux autres. La matière philosophique est pour l'esprit un objet externe, au même titre que la matière physique ou chimique. Elle est une chose que l'esprit observe et analyse du dehors : elle n'est plus l'esprit lui-même, vivant et se développant. La philosophie mise ainsi à la remorque des sciences positives, les faits extérieurs considérés comme renfermant en eux toutes les conditions et la substance même de la vérité philosophique, de telle sorte qu'il suffise d'y appliquer l'abstraction et la généralisation pour en faire sortir cette vérité tout entière ; enfin la marche qui va du dehors au dedans, considérée comme la seule manière de pénétrer dans l'âme humaine : voilà une doctrine qui, si l'on y prend garde, est en opposition radicale avec celle de tous les hommes qui jusqu'ici avaient porté le nom de philosophes, tant avec la doctrine d'Aristote, qui croit que l'esprit retrouve son bien dans les choses, qu'avec la doctrine de Stuart Mill, qui voit dans la sensation interne le fait ultime, et qui se demande jusqu'à quel point la notion de loi naturelle est applicable à tout ce qui existe.

C'est donc une véritable *révolution* qu'ont tentée les positivistes. Ils ont changé le fondement de la philosophie. Elle reposait sur l'esprit : ils entendent la faire reposer sur les choses. Elle était une action, un développement spontané de la pensée : ils en font la représentation toute passive de telle ou telle face de la réalité extérieure. Les anciens philosophes allaient de la philosophie aux sciences, comme l'organisme va de la fonction à l'organe : les nouveaux philosophes vont des sciences à la philosophie, comme, dans chaque science particulière, l'esprit s'élève des phénomènes aux lois.

Si telle est l'origine, si tel est l'objet de la philosophie dite positive, on en marquerait, semble-t-il, exactement le trait dominant et distinctif, en lui donnant le nom de *philosophie scientifique*, c'est-à-dire de philosophie fondée sur les sciences positives. Ce terme, en même temps qu'il mettrait en relief l'élément vraiment original et nouveau du positivisme, nous empêcherait de confondre un simple phénoméniste comme Stuart Mill, qui relève de

Hume et de Protagoras, et qui représente l'une des tendances séculaires de la philosophie classique, avec un véritable positiviste comme A. Comte, qui ne juge pas que la connaissance de l'histoire de la philosophie soit nécessaire au philosophe en un autre sens que la connaissance de l'histoire de la physique ou de la chimie est nécessaire au physicien ou au chimiste.

Philosophie autonome et *philosophie scientifique*, telles sont, ramenées à leurs principes générateurs, les deux manières de philosopher dont nous constatons parmi nous l'existence. On voit qu'il y a là plus qu'une distinction d'écoles. La nouvelle philosophie s'oppose, non à tel ou tel système particulier de l'ancienne philosophie, mais à l'ancienne philosophie tout entière, dont elle contribue, par là même, à nous faire discerner la continuité et l'unité. Ce n'est pas une espèce s'opposant à une autre espèce, au sein du même genre : c'est un genre s'opposant à un autre genre. Ne craignons donc pas d'exagérer la scission qui existe entre les deux catégories de philosophes : nous ne la ferons jamais assez profonde, surtout peut-être au gré des novateurs.

Quelle sera, maintenant, l'issue de la lutte à laquelle nous assistons? Quel avenir est réservé à la philosophie? Dans quel sens, à tout le moins, est-elle appelée à marcher ?

C'est là une question quelque peu téméraire, et que nous nous garderions d'aborder, si elle ne nous était imposée par notre sujet. C'est là, surtout, une question sur laquelle il est difficile qu'un philosophe parle avec impartialité. Nous y tâcherons, si nous ne pouvons mieux faire.

A ne considérer que le bruit que l'une et l'autre philosophie font en ce moment dans le monde, — et ce n'est point là, certes, quand il s'agit des chances de durée, un critérium insignifiant, — il peut sembler évident que la philosophie scientifique est destinée à triompher de la philosophie métaphysique dans la lutte pour l'existence. C'est là une opinion fort accréditée ; et je n'oserais assurer que, si vous aviez chargé du présent travail telle autre personne, aussi impartiale d'ailleurs que compétente, au lieu d'en charger un philosophe universitaire, elle ne s'en tînt à cette solution, comme à un fait quasi accompli, et ne jugeât inutile d'examiner les autres hypothèses possibles.

Les positivistes donnent, de leur victoire certaine, plusieurs raisons très plausibles. La meilleure est encore leur vitalité même, la survivance de leur doctrine à travers les attaques qui l'ont assaillie de toutes parts, la propagation de l'idée positiviste dans tous les domaines de l'activité humaine.

Nul doute, en tout cas, qu'un observateur impartial ne doive tenir pour possible que le positivisme tienne sa promesse de résoudre scientifiquement une partie des problèmes philosophiques, et de démontrer l'insolubilité absolue des autres. Nul doute que nous ne devions admettre comme possible le triomphe du positivisme.

Que deviendrait, si la philosophie scientifique arrivait ainsi à ses fins, la philosophie littéraire et classique, celle que l'esprit humain tire de sa propre substance? Elle serait arrêtée dans son cours, comme un rêve en face de la réalité. Elle cesserait d'être comme philosophie. Ce serait cependant une erreur de croire qu'il n'en resterait absolument rien. Son évolution prendrait fin et elle serait refoulée parmi les espèces éteintes. Mais comme ces espèces nous racontent, par leurs vestiges, une histoire que nous nous plaisons à déchiffrer, ainsi la philosophie demeurerait, avec ses monuments, comme l'une des faces les plus intéressantes de l'évolution de l'humanité. Elle n'existerait plus comme recherche théorique: elle subsisterait sous sa forme historique. Elle prendrait place, en ce sens, à côté de l'histoire des religions, des arts et des littératures. Elle serait l'histoire des vicissitudes et des épreuves qu'a traversées l'esprit humain avant de se reposer dans le nirvâna du positivisme. Ombre d'existence sans doute, et vaine trace d'efforts impuissants: que de choses en ce monde, qu'on croit très vivantes, n'existent ainsi qu'à l'état de souvenirs!

C'est là une première issue possible de la lutte actuelle. Est-ce la seule?

Si retentissants que soient les chants de victoire du positivisme, ils sont certainement prématurés. La philosophie classique est, pour le présent, très vivante encore, comme en témoignent, non seulement le caractère passionné des critiques de ses adversaires, mais encore le nombre et la vigueur des travaux qu'elle inspire. Certaines parties, surtout, nous offrent le spectacle d'une véritable renaissance. Telles sont l'étude des rapports qui lient entre eux les états de conscience, ou, en d'autres termes, l'étude de l'évolution interne de l'âme, la théorie de la connaissance, la logique déductive et inductive, la recherche des fondements de la morale. Ces questions passionnent, non seulement beaucoup d'esprits, mais des esprits en qui, à une culture variée et moderne, se joint une parfaite indépendance.

Maintenant, ces manifestations contemporaines de la philosophie métaphysique sont-elles une parole vraiment vivante, ou ne sont-elles que les restes d'une voix qui tombe et d'une ardeur qui s'éteint?

Si vous admettez l'explication que je vous ai proposée de l'existence de la métaphysique, c'est-à-dire la réduction de la métaphysique à l'évolution autonome de l'esprit humain lui-même, vous ne jugerez sans doute nullement évident que les importants travaux auxquels je viens de faire allusion ne soient que les derniers mouvements convulsifs dont s'accompagne ordinairement la mort. Pourquoi l'évolution de l'esprit humain serait-elle actuellement achevée? On l'a cru achevée bien des fois déjà, comme en témoignent ces phases déjà nombreuses dans l'histoire de l'humanité, où, doutant de lui-même, l'esprit humain se bornait à rassembler et à compiler. Mais telle révolution politique, religieuse ou scientifique, l'a tiré de son sommeil, et lui a rendu la conscience de sa fécondité. Il est incontestable que l'esprit humain est en ce moment fatigué de cette série d'enfantements métaphysiques, qui s'est terminée par l'hégélianisme. Mais il le fut de même après la production du platonisme et de l'aristotélisme: le choc de l'idée chrétienne, pourtant, lui rendit sa vigueur. Qui peut dire si l'activité que déploie de nouveau la philosophie métaphysique, loin d'être l'adieu d'un mourant, n'est pas au contraire une renaissance, provoquée par le choc bienfaisant des sciences positives?

La métaphysique est vivante; et rien ne prouve qu'elle soit sur le point de s'éteindre d'elle-même, comme un organisme qui a terminé son évolution.

D'autre part, les progrès du positivisme ne sont peut-être pas, au fond, aussi redoutables pour elle qu'il semble au premier abord.

Nous avons jusqu'ici envisagé le positivisme tel qu'il se dépeint lui-même ; nous avons déterminé son principe d'après ses propres déclarations. Mais il arrive quelquefois qu'on n'est pas en réalité tout ce qu'on croit être, et que l'avenir vous dépouille d'une partie de l'originalité que l'on s'attribuait. En fait, les positivistes ont-ils marché jusqu'ici, comme ils le prétendent, exclusivement des sciences positives à la philosophie ? Ont-ils tous débuté par une éducation scientifique ? Et, s'ils ont débuté par une éducation de cette nature, s'y sont-ils renfermés? Que s'ils ont reçu une éducation littéraire avant ou même après leur éducation scientifique, est-il improbable que celle-là ait apporté son appoint à celle-ci, pour faire d'eux des philosophes, en même temps que des positivistes? Considérez un positiviste lorsqu'il traite une question vraiment philosophique: sa manière, alors, est-elle donc si opposée à celle des philosophes classiques? Claude Bernard, traitant de la

méthode expérimentale, se borne-t-il à extraire, empiriquement, la philosophie de la science, ou ne combine-t-il pas, comme deux éléments d'origine distincte, l'esprit philosophique avec l'esprit scientifique ?

Il se pourrait donc qu'au fond, et contrairement à l'opinion qu'il a de lui-même, le positivisme fût, non un renversement complet de la philosophie classique, mais une discipline participant à la fois de la philosophie classique et des sciences positives. Le positivisme chercherait alors, non sans raison peut-être, un terrain intermédiaire entre l'idée et le fait, entre l'observation interne et l'observation externe ; et il essaierait de constituer, d'une part, une théorie générale de la connaissance qui n'exposerait, ni la nature de l'esprit pur, ni la nature des choses, mais le rapport de l'esprit aux choses, d'autre part, une science particulière ou psychologie, qui n'exposerait, ni les états de conscience considérés en eux-mêmes, ni les phénomènes physiologiques, isolés de leur rôle dans la vie psychique, mais le rapport des uns et des autres.

Ainsi entendu, le positivisme pourrait très bien se développer et se constituer définitivement, sans menacer l'existence de la philosophie autonome. Il en serait du positivisme en général, dans ses rapports avec la philosophie autonome, et, plus particulièrement, de la psychologie physiologique dans ses rapports avec la psychologie réflexive, comme de la chimie biologique, par exemple, dans ses rapports avec la biologie. L'existence de cette dernière est-elle compromise en quoi que ce soit par la constitution d'une science située entre elle et la chimie ? La science intermédiaire, loin d'anéantir l'une ou l'autre des sciences entre lesquelles elle prend place, les suppose l'une aussi bien que l'autre.

Voilà une seconde issue possible de la lutte entre les deux catégories de philosophes. La métaphysique et la philosophie scientifique, qui se croient ennemies mortelles, sont peut-être appelées à se réconcilier un jour, et à vivre en paix l'une à côté de l'autre.

Mais je crois pouvoir avancer que la troisième hypothèse qui se présente à l'esprit, celle de la victoire de la philosophie classique, ne saurait elle-même être écartée sans examen.

Nous venons de voir que le positivisme n'est peut-être qu'un produit hybride de la philosophie et de la science. Or tous les hybrides ne sont pas féconds, ou, s'ils le sont, ne transmettent pas leur nature propre à leurs descendants. Il arrive qu'au bout d'un nombre plus ou moins grand de générations les produits

retournent à l'un ou à l'autre des deux types primitifs. Qui peut dire s'il n'en sera pas ainsi du positivisme? Dès maintenant plusieurs soupçonnent que les deux éléments dont il se compose, science et philosophie, sont juxtaposés, non fondus ensemble; que, lorsqu'il raisonne philosophie, le positiviste, malgré qu'il en ait, est placé sur le même terrain métaphysique que le métaphysicien de profession, et que, lorsqu'il raisonne science positive, il n'a pas plus de lumières que les savants spéciaux sur les choses qui dépassent l'observation. Il y aurait de la sorte, en définitive, chez le positiviste, un savant et un philosophe, non un savant philosophe ou un philosophe savant. Le contenu philosophique que peut recéler le positivisme, loin d'être la négation de la philosophie classique, y rentrerait comme dans son fonds; et la vitalité même que manifeste le positivisme, au lieu de se tourner contre la philosophie classique, ne serait qu'une preuve de plus de la fécondité persistante et de la vitalité de cette philosophie elle-même.

Dans ce cas, le positivisme serait destiné à se décomposer en deux parties, dont l'une retournerait à la philosophie classique, tandis que l'autre irait aux sciences positives. L'issue de la lutte serait alors le triomphe de la philosophie classique, rentrée en possession de théories qui étaient son bien, et qu'on avait essayé de lui soustraire en les couvrant d'un pavillon étranger.

Triomphe du positivisme, conciliation du positivisme et de la métaphysique, triomphe de la métaphysique, ces trois solutions épuisent, si je ne me trompe, toutes les hypothèses que l'on peut faire sur l'avenir de la philosophie; à moins que vous ne me demandiez d'examiner aussi une quatrième hypothèse, suivant laquelle la lutte se terminerait par l'égale extinction des deux parties. Dans ce cas, répondrai-je, la philosophie classique, réduite à l'histoire de la philosophie, retournerait à l'histoire générale, tandis que le positivisme, convaincu d'impuissance à tirer des sciences positives une philosophie, disparaîtrait sans rien laisser, que quelques dépouilles peut-être à partager entre les sciences. Mais vous n'attendez pas de moi, je suppose, que j'insiste sur cette quatrième hypothèse, qui, si plausible qu'elle puisse paraître dans sa clarté et sa simplicité, nous conduirait, si nous nous y rangions, à organiser, non le progrès, mais la dissolution de la philosophie.

Si tel est l'état actuel, si telles sont les diverses destinées possibles de la philosophie, comment doit en être organisé l'enseignement dans une Faculté des lettres normale? L'idée qui doit prési-

der à cette organisation, c'est la préoccupation de nous conformer à l'état actuel de la philosophie, et, en même temps, de ne gêner en rien, de favoriser au contraire, sa marche ultérieure, dans quelque sens que cette marche doive se faire. Nous voulons que tout ce qui porte, dans le monde cultivé, le nom de philosophie, et y fait bonne figure, trouve sa place dans notre Faculté. Nous voulons que les expériences qu'institue l'esprit humain pour enrichir la philosophie de quelque branche nouvelle, ou même pour la renouveler de fond en comble, puissent se faire dans nos amphithéâtres. Nous croirions avoir manqué notre œuvre, si quelque jour il arrivait qu'il se formât en dehors de nous des groupes de philosophes distingués qui se trouvassent exclus de notre enceinte par nos règlements, ou qui refusassent d'y entrer parce qu'on leur présenterait comme une faveur ce qu'ils revendiqueraient légitimement comme un droit. C'est l'honneur d'un corps savant d'être ouvert; c'est en outre une condition d'existence : car on cesse bien vite d'avoir raison quand on a raison tout seul.

II. — L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE DANS UNE FACULTÉ DES LETTRES

Il s'agit maintenant d'appliquer à l'organisation de l'enseignement les considérations historiques et théoriques qui viennent de vous être présentées.

Notre projet d'organisation se divisera en quatre parties : 1° les chaires, 2° les professeurs, 3° les cours, 4° les examens.

1° *Les Chaires.*

La section de philosophie de la Faculté des lettres doit comprendre deux sortes de chaires, répondant tout d'abord à la scission actuelle de la philosophie : des chaires *magistrales* et des chaires *annexes*. Les premières, qui représentent la philosophie constituée, doivent être fixes et toujours occupées ; les secondes, qui représentent les tentatives novatrices, sont créées pour les individus et disparaissent avec eux. L'enseignement donné dans les premières peut être appelé *ordinaire*, et l'enseignement donné dans les secondes *extraordinaire*.

Quelle règle faut-il suivre pour déterminer les matières de l'enseignement ordinaire et celles de l'enseignement extraordinaire ?

Il est évident, d'après tout ce qui précède, que le principe de cette détermination ne saurait être cherché dans les *doctrines*. Il serait, par exemple, tout à fait contraire aux prémisses que nous avons posées de réserver les chaires magistrales pour les spiritualistes et de reléguer les matérialistes dans les chaires annexes, ou réciproquement. L'opposition que nous avons signalée dépasse le point de vue des doctrines: elle porte sur l'idée qu'on se fait des fondements mêmes de la philosophie : elle est, avons-nous dit, entre la philosophie *autonome* ou philosophie fondée sur l'évolution de l'esprit humain, et la philosophie *scientifique* ou philosophie fondée sur les sciences positives. Spiritualistes et matérialistes sont, en ce sens, du même bord : il en est de même des rationalistes et des empiristes, des réalistes, des idéalistes et des phénoménistes. Tous ces philosophes, en effet, procèdent de la tradition, et rentrent dans l'évolution générale de l'esprit humain. Ceux qui sont de l'autre bord, ce sont les philosophes qui, rompant avec cette évolution, déclarent ne relever que des sciences positives. C'est en ce sens, et en ce sens seulement, que le positivisme s'oppose radicalement à la philosophie autonome.

C'est donc essentiellement de la double idée de philosophie autonome et de philosophie scientifique qu'il faut partir pour déterminer comme il convient les matières de l'un et de l'autre enseignement. Il est vrai que ce point de vue présentera, dans la pratique, mainte difficulté. Philosophie autonome et philosophie scientifique, ce sont là des catégories trop abstraites et trop tranchées pour s'appliquer immédiatement et sans arbitraire possible à la réalité donnée.

Nous ne nous croirons cependant pas obligés de faire passer laborieusement notre formule par une série de transformations, jusqu'à ce que nous en ayons trouvé un équivalent tout matériel, qui permette de l'appliquer d'une manière purement mécanique. L'idée n'est pas réduite à l'impuissance par cela seul qu'elle n'est pas traduite en langage sensible; et souvent elle se maintient d'autant mieux dans son intégrité et est d'autant plus efficace, qu'elle n'existe que sous forme de sentiment, de tact et de tradition.

Sans recourir à un critère matériel, nous voyons déjà clairement que nous devons ouvrir les chaires magistrales à l'empirisme comme au rationalisme, au spiritualisme comme au matérialisme, au phénoménisme comme au réalisme, en tant que ces diverses doctrines appartiennent, au même titre, à l'évolution

générale de l'esprit humain. Nous voyons aussi qu'une philosophie qui déclare qu'elle ira de la physiologie à la psychologie doit être placée dans les cours annexes. Or c'est là un résultat qui ne manque, ni de précision, ni d'importance.

Si toutefois nous voulions donner à notre principe une physionomie un peu plus concrète sans risquer de le dénaturer, nous dirions que les matières philosophiques qui appartiennent à l'enseignement ordinaire sont celles où domine l'élément littéraire, ce mot étant pris dans son sens large de manifestation de la vie propre de l'âme humaine, et que les matières qui appartiennent à l'enseignement extraordinaire sont celles où l'élément scientifique tient le premier rang.

Nous croyons aussi ne devoir admettre dans l'enseignement ordinaire que les matières qui occupent une place importante dans le développement de l'esprit humain, et devoir reporter aux cours annexes les matières qui, tout en étant voisines de celles de la philosophie classique, n'ont eu jusqu'ici qu'une part médiocre dans le progrès de cette philosophie, et en sont ainsi des annexes plutôt que des parties intégrantes.

Comment doit se faire, d'après ces principes, la répartition des matières philosophiques entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement extraordinaire ?

L'enseignement ordinaire comprend évidemment deux objets : l'histoire de la philosophie et la philosophie.

Ces deux parties sont également indispensables, puisque, dans la philosophie classique ou autonome, le présent se rattache au passé par un lien de continuité.

Nous ne nous arrêterons pas à démontrer que, si ces deux parties sont solidaires, elles doivent néanmoins être distinguées. Il est trop clair que l'étude de l'histoire de la philosophie et les recherches théoriques originales sont deux tâches dont chacune suffit à remplir une existence, et qui réclament des aptitudes diverses.

Il y aura donc au moins deux chaires magistrales : une chaire d'*histoire de la philosophie*, et une chaire de *philosophie*.

Mais dans une Faculté vraiment normale, ces chaires ellesmêmes doivent être subdivisées.

Et d'abord, en ce qui concerne l'histoire de la philosophie, il convient d'attribuer deux chaires distinctes à l'histoire de la philosophie ancienne et à l'histoire de la philosophie moderne. Sans doute l'étude de la philosophie moderne suppose la connaissance de la philosophie ancienne, mais la réciproque n'est pas vraie :

il y a même danger pour l'historien de la philosophie ancienne à avoir l'esprit trop préoccupé des systèmes modernes ; et l'histoire de la philosophie ancienne est assez riche et assez ardue pour remplir une vie tout entière. Quant au professeur de philosophie moderne, les grades littéraires qu'il aura acquis attesteront suffisamment qu'il est capable de rechercher le lien historique qui rattache les systèmes modernes aux systèmes de l'antiquité.

Non seulement il y a lieu de distinguer ces deux enseignements, mais chacun d'eux doit même être circonscrit, au moins en théorie. La philosophie ancienne consiste essentiellement dans la philosophie grecque, et la philosophie moderne dans le développement philosophique qui commence avec Bacon et se continue avec Descartes, Spinoza, Leibnitz et Kant. Non que les philosophies antérieures ou intermédiaires, telles que les philosophies de l'Orient et la scolastique, n'aient leur intérêt et leur importance. Mais ces spéculations sont tellement pénétrées d'éléments religieux, qu'elles ont, en réalité, un caractère mixte, et que c'est déjà les dénaturer que de les ranger sous la catégorie de philosophie. Ensuite il est généralement admis que les éléments philosophiques qu'elles peuvent renfermer n'ont qu'une faible part dans le progrès de la philosophie et sont plutôt affaire d'érudition que parties intégrantes de la philosophie vivante et éternelle. Nous ne saurions donc les mettre sur la même ligne que les grands systèmes classiques qui composent essentiellement cette philosophie toujours vivante. C'est pourquoi nous trouverons sans doute très légitime et nécessaire que ces spéculations aient une place dans l'enseignement ordinaire, à titre de préliminaires, ou d'appendices, ou encore de chaînons intermédiaires; mais elles ne peuvent être mentionnées ni explicitement ni implicitement dans les désignations qui marquent l'objet essentiel des chaires magistrales. Il est d'ailleurs inutile d'ajouter que, dans la pratique, le professeur doit être maître de son enseignement. Ici, plus que partout, la lettre est la mort de l'esprit.

L'enseignement ordinaire de la philosophie comprend, outre l'enseignement de l'histoire de la philosophie, l'enseignement de la philosophie théorique. Combien de chaires doivent être attribuées à cet enseignement ?

Il y a, en philosophie, deux points de vue fort distincts, celui de la pensée en général et celui de la conscience, celui de Leibnitz, par exemple, et celui de Maine de Biran.

L'homme qui se place au premier point de vue recherche les conditions de la connaissance et de l'existence, se demande ce

que c'est que l'expérience et ce qu'elle vaut, si elle est notre seul moyen de connaître ou si nous avons des échappées sur un autre monde que celui des faits; en quoi consiste l'enchaînement des phénomènes, si cet enchaînement est fatal universellement, ou s'il laisse une place à la finalité et à la liberté; ce que c'est que la science, ce que c'est que la morale, et quels sont leurs rapports. Cet homme s'enquiert des données de toutes les sciences, des sciences mathématiques et physiques aussi bien que des sciences morales. Il procède par généralisation intuitive et par raisonnement, essayant de saisir d'abord l'élément universel des choses, et d'en déterminer ensuite dialectiquement les conditions. Il ne s'enferme pas dans telle ou telle partie de la philosophie afin de développer cette partie en elle-même et pour elle-même : il vise à un système à la fois un et universel. Puissance organisatrice des principes, conformité de la construction avec la nature des choses considérée dans son ensemble : tel est l'idéal de ce genre de philosophie.

Tout autre est la philosophie constituée au point de vue de la conscience. Cette philosophie considère, non plus l'être ou la pensée en général, mais le moi et ses états de conscience; elle cherche dans quelle mesure ces états sont liés naturellement les uns aux autres; si nos opérations, nos habitudes et nos facultés psychiques se forment par une évolution interne dont un ou plusieurs faits générateurs, psychiques eux-mêmes, seraient le point de départ, ou si l'on doit renoncer à donner, des états de conscience, aucune explication d'un caractère psychologique, pour les rapporter tous immédiatement aux phénomènes psychologiques, comme à leurs conditions nécessaires et suffisantes. Le philosophe placé à ce point de vue est encore un philosophe métaphysicien, si l'on entend par ce mot un homme qui use, dans ses recherches, d'un moyen de connaître autre que les sens. Mais sa méthode n'est plus la généralisation intuitive et la détermination rationnelle des conditions logiques. Il observe au contraire, et généralise peu à peu; il emploie les procédés de la science, autant que le comporte la nature, plus qualitative que quantitative, de l'objet qu'il considère. Il ne reste pas étranger aux sciences, mais c'est surtout aux sciences morales, d'une part, et à la physiologie, d'autre part, qu'il demande des matériaux et des suggestions. Et, loin de viser à créer de toutes pièces un système un et universel, il explore, une à une, les diverses régions de l'âme; et il sait se contenter de monographies isolées, quand le lien qui unit entre eux les divers résultats de ses études se dérobe à son observation.

Telles sont les deux manières de philosopher.

A ces deux manières correspondent deux genres d'esprits fort distincts : les uns procédant par vives saillies, habiles à saisir la portée des faits ou des idées, confrontant, sans relâche et presque malgré eux, le principe qu'ils ont en vue avec tout ce qu'ils savent et tout ce qu'ils pensent d'ailleurs, afin de n'admettre que des idées qui se concilient entre elles; puis, capables de faire rentrer avec aisance tous les détails dans l'ensemble, et de construire des systèmes à la fois riches et harmonieux; — les autres, capables de se replier sur eux-mêmes, de saisir en eux l'insaisissable, de fixer ce qu'il y a de plus fluide au monde, de porter subitement leur regard curieux sur des régions de l'âme où jamais ne pénètre la lumière de la conscience, où il semble même qu'elle ne puisse pénétrer sans tout effacer du même coup; puis, assez fins et subtils pour saisir les nuances les plus délicates, pour prêter des contours à ce qui n'en a pas, pour comparer minutieusement entre eux des objets qui ne comportent aucune représentation sensible; enfin, assez perspicaces et ingénieux pour trouver entre ces phénomènes, d'une nature unique, des liaisons constantes, des relations de cause à effet, des lois de développement analogues à celles que présentent les phénomènes de la vie organique.

Ainsi il y a deux manières de philosopher, et il y a deux sortes d'esprits correspondant à ces deux manières. Nous en concluons que la philosophie doit être représentée par deux chaires, dont l'une portera le titre de *chaire de philosophie générale*, et l'autre le titre de *chaire de psychologie*. —

Si deux chaires sont nécessaires, deux sont-elles suffisantes ?

On se demandera ce que deviennent, dans ce système, la logique, la morale, la théologie naturelle, l'esthétique, et telle ou telle autre branche philosophique, distincte des deux parties auxquelles nous semblons réduire la philosophie. Mais, si l'on considère la manière dont sont traitées, en fait, les branches que nous venons d'énumérer, on verra qu'elles sont toujours rattachées, soit à la philosophie générale, soit à la psychologie. Ce sont des parties flottantes, que les uns font reposer sur des principes universels, les autres sur les tendances ou sur les besoins propres à l'âme humaine. Il n'y a donc pas lieu de demander, pour ces branches de la philosophie, des chaires spéciales. Elles seront le bien commun des professeurs de philosophie générale et des professeurs de psychologie : et chacun d'eux pourra les enseigner à son point de vue.

Ainsi nous nous tenons au chiffre de deux chaires, pour la philosophie comme pour l'histoire de la philosophie.

Que dire maintenant des chaires annexes ?

Il nous paraît que le nombre et la nature de ces chaires ne peuvent ni ne doivent être fixés. Il appartiendra à la Faculté de ne demander, à l'administration de n'accorder que la création des chaires reconnues utiles. D'une manière générale, tout ordre de recherches d'un caractère philosophique, promettant de devenir fructueux, pourra prétendre à être représenté dans les cours annexes. Mais ce serait égarer à plaisir la jeunesse studieuse, que de donner à la fantaisie et au paradoxe le prestige de l'enseignement public. Dès aujourd'hui, il paraît légitime de créer des cours annexes pour les branches suivantes : *psychologie physiologique, psychologie comparée, sociologie.* On pourrait concevoir de même la création de cours de philosophie du droit, de philosophie de la religion, etc., dans lesquelles le droit et la théologie constitueraient le point de départ et le fonds des recherches philosophiques.

Dans les cours annexes trouveraient place les enseignements historiques pour lesquels il n'existerait pas de chaire magistrale : Là seraient représentées, par exemple, et étudiées pour elles-mêmes, l'histoire des spéculations philosophiques de l'Orient, l'histoire de la philosophie des pères de l'Église, de la philosophie scolastique et de la philosophie de la Renaissance, ou bien encore l'histoire de certains systèmes modernes, qui jusqu'ici ne sont pas entrés complètement dans le cercle de la philosophie classique, comme l'hégélianisme ou la philosophie de Schopenhauer.

Quels rapports établirons-nous entre les cours annexes et les chaires magistrales ? Il est évident qu'il faut qu'un cours annexe puisse être transformé en chaire magistrale. Cette transformation s'impose le jour où l'ordre de recherches que représente le cours annexe est devenu manifestement une étude distincte, importante et féconde. Mais ici une difficulté se présente. Nous avons vu qu'il n'est pas certain que toutes les recherches nouvelles qui s'intitulent en ce moment philosophiques soient destinées, si elles se développent et prospèrent, à rentrer un jour dans la philosophie autonome. Il se peut au contraire que leur évolution les rapproche davantage des sciences positives. Or la philosophie représentée par les chaires magistrales de la Faculté des lettres ne peut être que la philosophie autonome ou philosophie à base littéraire. Si considérable que soit un ensemble de recherches, si l'élément littéraire y disparaît, si l'élément scientifique, médical ou juri-

dique en fait le fonds, ces recherches ne ressortissent pas à la Faculté des lettres, mais à la Faculté des sciences, à la Faculté de médecine ou à la Faculté de droit.

Ce n'est donc pas nécessairement à la Faculté des lettres que sera placée la chaire magistrale à la création de laquelle pourra donner lieu le développement d'un cours annexe. La transformation n'aura lieu dans ce sens que lorsque la branche en question, en même temps qu'elle aura pris un développement propre à en assurer la vitalité, se sera rattachée plus ou moins étroitement à la philosophie autonome et traditionnelle. Dans le cas contraire, la chaire magistrale sera créée, non dans la Faculté des lettres, mais dans telle ou telle Faculté qui revendiquera comme son bien l'ordre de recherches désormais émancipé.

.Mais il peut arriver, ainsi que nous l'avons vu, que les recherches nouvelles aboutissent à ce résultat, de constituer un ordre d'études véritablement intermédiaire entre la philosophie autonome et les sciences positives. La psychologie physiologique, par exemple, est peut-être appelée à se constituer, comme science distincte, entre la psychologie et la physiologie, de même que la chimie physiologique s'est fait une place entre la physiologie et la chimie. Si la psychologie physiologique acquerrait décidément ce caractère, la chaire qu'il y aurait lieu de créer pour cette branche pourrait être placée, soit à la Faculté des lettres, soit à la Faculté des sciences.

Telles sont les dispositions concernant les cours annexes.

Nous ne confondons pas les professeurs chargés de ces cours avec ce qu'on appelle les maîtres de conférences. Les cours annexes, tout en étant temporaires, sont indépendants : les maîtrises de conférences, temporaires comme les cours annexes, sont instituées près d'une chaire dont elles portent le nom et dont elles dépendent étroitement. Convient-il d'instituer, près des chaires de professeurs de philosophie, des maîtrises de conférences ? C'est là une question toute pratique, dont la solution dépend des circonstances. Nous nous bornerons à l'observation suivante. D'une manière générale, les maîtrises de conférences ont pour objet de subvenir aux besoins du service. Étant donné ce principe, il suit déjà assez visiblement de ce qui précède, et il résultera plus évidemment encore de ce que nous dirons sur les cours et les examens, qu'il ne peut être établi de maîtrises de conférences qu'auprès des chaires magistrales, lesquelles seules, comme on le verra, imposent à leurs possesseurs ce qu'on appelle un *service*.

La distinction de deux sortes de chaires, entendue comme il a

été dit, constitue la partie essentielle de l'organisation que nous vous proposons. Cette distinction est conforme au présent, et elle réserve l'avenir. L'attribution à la philosophie proprement dite d'un certain nombre de chaires fixes maintient à cette philosophie son existence propre; le libre accès et l'indépendance garantis au positivisme scientifique lui permettent de faire ses preuves. Enfin les rapports établis entre la philosophie autonome et la philosophie scientifique favorisent la troisième issue possible du conflit actuel, la conciliation des deux philosophies. Conserver le legs du passé et laisser à l'avenir toutes les voies ouvertes, c'est tout ce qu'on peut et doit demander à un règlement.

2° *Les Professeurs.*

Pour pouvoir occuper une chaire magistrale, il est nécessaire et il suffit d'avoir passé le doctorat ès lettres, tel qu'il existe actuellement, sur la présentation de thèses philosophiques. L'agrégation, sans être exigible, est naturellement souhaitable.

Pour occuper une maîtrise de conférences près une chaire magistrale, il est nécessaire et il suffit d'être, soit agrégé de philosophie, soit docteur ès lettres, après soutenance d'une thèse de philosophie.

Ces dispositions sont la conséquence naturelle du caractère général que nous avons assigné à l'enseignement donné dans les chaires magistrales. Elles se justifieront d'une manière plus immédiate dans les chapitres suivants, par les fonctions que nous attribuerons aux professeurs ordinaires et à leurs maîtres de conférences, relativement au baccalauréat, à la licence et à l'agrégation.

Jusqu'ici d'ailleurs nous ne faisons que nous conformer aux conditions générales de l'enseignement supérieur en France.

Mais nous avons admis, sous le nom de chaires annexes, un enseignement qui sort du cadre ordinaire de notre enseignement supérieur. A quelles conditions soumettrons-nous les candidats à ces chaires annexes?

Il n'est pas douteux que le doctorat ès lettres, qui donne accès à une chaire magistrale, ne doive également donner accès à une chaire annexe. Mais convient-il d'exiger le doctorat ès lettres de tout aspirant à une chaire annexe? Telle est la question qui s'impose maintenant à notre examen.

Nous ne devons pas oublier que la création des cours annexes de philosophie est avant tout une expérience destinée à montrer

si les sciences positives sont, par elles-mêmes, capables d'engendrer une philosophie, ou, à tout le moins, des théories philosophiques. Une chose paraît donc indispensable, pour que l'essai soit loyal et fructueux, c'est qu'il soit possible aux personnes qui seront les instruments de cette expérience d'aller directement de la science à la philosophie, comme le commande la doctrine qu'elles représentent. Il s'agit ici de livrer le positivisme à lui-même, de lui épargner des tracasseries qui seraient, en définitive, aussi vaines que mesquines, et de voir si, libre de se développer suivant ses principes, il tiendra son engagement de constituer une philosophie fondée exclusivement sur les sciences.

Or, malgré notre désir de nous conformer aux conditions qui nous sont données et de réserver les questions qui ne sont pas encore à l'étude, nous ne voyons pas comment nous pourrions réaliser ce qui nous paraît ici désirable, si nous nous en tenions au doctorat actuel. Il n'y a point actuellement de doctorat en philosophie spécial; et une licence ès lettres est exigée de tous ceux qui présentent une thèse de philosophie, comme de tous ceux qui présentent une thèse de littérature. Or cette disposition arrêtera infailliblement la plupart des jeunes gens qui pourraient se sentir portés à aborder les problèmes philosophiques en prenant leur point de départ dans les sciences. On aura beau alléguer que la licence ès lettres a été subdivisée, et qu'il suffira aux personnes dont il s'agit de passer la licence philosophique, dans laquelle la partie littéraire est peu considérable, ou bien encore qu'il est inadmissible qu'on porte le nom de professeur de philosophie, alors qu'on est étranger, non seulement aux lettres, mais à la philosophie de Platon et d'Aristote. Ces considérations ne nous paraissent pas décisives.

D'abord, il faut renoncer à exiger la connaissance de l'histoire de la philosophie d'un homme qui fait profession de cultiver la philosophie de la même manière que l'on cultive les sciences positives. Nous en dirons autant, quoique avec plus de réserve, de l'obligation qui serait imposée au candidat de justifier de connaissances littéraires. Sans doute, la culture littéraire, plus générale que la culture philosophique proprement dite, est partout à sa place. Mais nous ne voyons guère plus de raison d'exiger un examen littéraire des candidats à nos chaires de philosophie scientifique que des candidats aux chaires scientifiques ordinaires. Il n'y a nul inconvénient, il y aurait plutôt avantage, étant donné l'expérience que nous avons en vue, à ce que les professeurs chargés de cours annexes soient étrangers aux matières de la licence

philosophique. Nous voulons savoir si les sciences positives peuvent, par elles-mêmes, fournir la solution des problèmes philosophiques. Or, plus la culture scientifique des représentants du positivisme sera pure d'éléments étrangers, plus l'expérience sera concluante.

Enfin, toutes ces appréciations fussent-elles contestables, il resterait cet argument décisif, qu'exiger la licence philosophique des candidats aux chaires annexes, ce serait rendre l'accès de ces chaires pratiquement impossible à la plupart de ceux qui voudraient faire de solides études scientifiques. Il n'est plus donné aujourd'hui qu'à un bien petit nombre de joindre une forte culture littéraire à une forte culture scientifique. Peut-être l'organisation générale de notre enseignement vient-elle accroître la difficulté qui résulte de la nature des choses. Mais le fait est incontestable ; et la loi de la division du travail, qui paraît dominer le développement scientifique comme le développement industriel, menace de rendre cet état de choses de plus en plus général et invincible.

Quel sera donc le résultat auquel on aboutira, si l'on exige des candidats aux chaires annexes la licence ès lettres, fût-ce la licence philosophique ? On écartera les vrais savants : on appellera les demi-savants, ceux qui en savent assez pour parler vraisemblablement des choses de la science devant leurs confrères des lettres et leur en imposer, mais qui seraient hors d'état de tenir tête aux hommes spéciaux. Car apparemment on n'exigera pas, des candidats aux cours annexes, en outre du doctorat, dont on ne saurait les dispenser sans les amoindrir, deux licences, l'une littéraire, l'autre scientifique, alors qu'une seule doit suffire pour prétendre à une chaire magistrale.

Nous ne voyons qu'un moyen de résoudre cette difficulté : c'est de distinguer le doctorat en philosophie du doctorat ès lettres, et d'admettre que, pour les candidats au doctorat en philosophie, la licence ès lettres comportera un certain nombre d'équivalences. Seraient, dans ce cas, considérés comme équivalents au diplôme de licencié ès lettres tous les diplômes de licences décernés par la Faculté des sciences, et aussi le doctorat en médecine et le doctorat en droit. Quiconque serait muni d'un de ces diplômes pourrait, aussi bien qu'un licencié ès lettres, se présenter au doctorat en philosophie.

Quant à l'examen de doctorat lui-même, il ne pourrait naturellement, pour les candidats non licenciés ès lettres, comprendre, comme pour ceux-ci, la présentation d'une thèse latine. Cette

épreuve serait remplacée pour eux, conformément à ce qui a lieu dans le doctorat ès sciences, par une question posée par le jury d'examen; le mieux sera sans doute que cette question soit tirée de quelqu'une des sciences positives auxquelles se rattache le sujet de la thèse. C'est ainsi qu'un candidat qui aurait présenté une thèse de philosophie scientifique sur la perception extérieure devrait faire preuve de connaissances étendues dans certaines parties de la physiologie ou de la physique.

Nous rangerions sous le nom commun de doctorat en philosophie, et le doctorat ès lettres actuel passé sur la présentation de thèses philosophiques, et le doctorat nouveau dont nous venons d'indiquer les conditions. Et, quand il s'agirait de l'obtention d'une chaire annexe, nous tiendrions le doctorat nouveau pour suffisant. Il y a plus : ce doctorat nous paraît devoir être préféré au doctorat actuel, quand il s'agit d'un enseignement où l'élément scientifique est appelé à dominer. Un licencié ès sciences naturelles ou un docteur en médecine sont plus qualifiés pour parler des opérations ou des maladies mentales considérées comme fonctions normales ou anormales du cerveau, qu'un philosophe dont la culture est essentiellement littéraire.

Je me rends compte de la gravité de la mesure que je propose. Je songe notamment à l'objection que l'on pourra tirer des dangers liés à cette mesure. N'ouvrira-t-elle pas la porte à des médiocrités prétentieuses, qui, incapables de se faire une place parmi les savants de profession, viendront chercher, à la Faculté des lettres, un éclat de mauvais aloi, sous le titre pompeux de savants philosophes? Ne risquera-t-on pas de donner la parole à des déclassés et à des charlatans?

Il appartiendra, ici comme ailleurs, à la Faculté et à l'administration de veiller au sérieux et à la dignité de l'enseignement. Le danger dont il s'agit n'est autre que celui qui accompagne partout la liberté. Le remède sera le même ici que partout, savoir la réaction de la liberté elle-même, et la vigilance des gardiens de l'honneur public.

Nous avons dit que les chaires annexes pourront être transformées en chaires magistrales. Quand il s'agira d'une telle création de chaire magistrale dans la Faculté des lettres et non dans la Faculté des sciences ou dans quelque autre établissement d'enseignement supérieur, le chargé de cours annexe ne pourra, conformément au principe posé au début de ce chapitre, devenir titulaire de la chaire créée que s'il possède une licence ès lettres. Cette condition n'a rien d'excessif. En effet, si le candidat au titulariat n'a

pas pris le grade de licencié ès lettres ou est incapable de l'acquérir, on ne peut à bon droit le considérer comme appartenant en propre à la Faculté des lettres. Il peut bien enseigner près cette Faculté, en tant qu'il s'occupe de matières voisines de celles qui figurent dans l'enseignement ordinaire de la Faculté : il ne peut dire qu'il y soit chez lui. Et cette conclusion deviendra plus évidente encore, quand nous nous demanderons quel doit être le rôle des professeurs ordinaires et des professeurs extraordinaires relativement aux examens.

En conséquence, le chargé de cours annexe qui n'est pas muni de la licence ès lettres ne peut prétendre au titulariat que dans une Faculté autre que la Faculté des lettres, savoir dans la Faculté à laquelle se rapporte plus directement l'objet de son enseignement.

Les cours annexes sont, avons-nous dit, un champ d'expérience. L'installation de ces cours a donc nécessairement quelque chose de provisoire. Il n'est pas plus étrange de voir un enseignement, commencé à la Faculté des lettres, se fixer à la Faculté des sciences, que de voir un homme, né hors de son pays, y retourner et s'y établir.

3° *Les Cours.*

Les professeurs ordinaires doivent donner deux sortes d'enseignement : 1° des cours de recherche originale, 2° un enseignement préparatoire pour la licence, et, s'il y a lieu, pour l'agrégation.

Sur les cours de recherche, il n'y a rien à dire. La seule règle est la liberté ; et par là nous entendons la liberté dans le choix du sujet, aussi bien que dans l'esprit et la méthode qu'on y applique. Les désignations des chaires ne tracent pas, autour du professeur, un cercle qu'il ne puisse franchir : elles marquent le centre autour duquel ses recherches doivent rayonner.

Le second enseignement, au contraire, doit former un ensemble déterminé, celui-là même qui est requis par les programmes d'examens. Mais il ne s'agit pas, même ici, de fournir aux étudiants une besogne achevée, qui les dispense du travail personnel. Ce n'est pas, disait Aristote, en donnant à un homme une provision de chaussures toutes faites, qu'on fait de cet homme un cordonnier. Une telle méthode, partout stérile, est un non-sens en philosophie. Le professeur doit avant tout exciter l'intelligence de ses élèves et les mettre dans la bonne voie ; il doit les faire travailler et réfléchir, et cela, non de manière à se satisfaire

eux-mêmes, mais de manière à satisfaire aussi les autres, et à produire des œuvres d'une valeur réelle et absolue.

On ne trouvera pas qu'un cycle de deux années soit plus long qu'il n'est nécessaire pour mettre les bacheliers à même de se présenter à la licence philosophique. L'histoire de la philosophie, notamment, pour être quelque peu approfondie et étudiée d'après les sources, réclame au moins ce laps de temps.

La préparation directe à l'agrégation philosophique doit se faire en une seule année, puisque le programme en change tous les ans. Sans doute les candidats qui voudraient se présenter à l'agrégation de philosophie après avoir passé une licence littéraire autre que la licence philosophique, ne pourraient se contenter de ce cours d'une année. Mais ces candidats seront si peu nombreux, qu'on ne saurait instituer un cours exprès pour eux. Il suffira qu'ils suivent, pendant un an ou deux, tel ou tel cours de recherche originale ou de préparation à la licence propre à développer leur culture philosophique générale, avant d'aborder le cours de préparation spéciale à l'agrégation. On devra d'ailleurs considérer comme pratiquement indispensable que *tous* les candidats à l'agrégation, même les candidats licenciés en philosophie, fassent précéder la préparation directe au concours par une année d'études libres et désintéressées, pendant laquelle ils suivront, sur les conseils de leurs maîtres, les cours philosophiques, littéraires ou scientifiques les plus propres à compléter leur instruction et à mûrir leur intelligence.

La tâche de la préparation à la licence et à l'agrégation sera partagée, s'il est nécessaire, entre les professeurs titulaires et les maîtres de conférences nommés à cet effet.

Les professeurs chargés de cours annexes ne participeront pas à la préparation organisée en vue de la licence et de l'agrégation. Non que leurs cours ne puissent trouver une place dans la licence, comme on le verra plus loin; mais la variété même de ces cours et la liberté entière qu'ils impliquent, la nature des grades que nous avons dû considérer comme suffisants chez les chargés de cours annexes, tout nous interdit de faire entrer ces professeurs dans la préparation normale aux examens.

Les chargés de cours annexes feront donc uniquement des cours de recherche; et, à ce titre, ils jouiront d'une complète indépendance.

Quant aux auditeurs de ces cours, ils sentiront d'eux-mêmes que les connaissances de philosophie scientifique qu'ils y acquerront manqueraient de solidité, s'ils ne suivaient, à la Faculté

des sciences ou ailleurs, les cours exclusivement scientifiques correspondant à leurs sujets d'études.

4° *Les Examens.*

Dans le jury du baccalauréat ès lettres pourront naturellement figurer tous professeurs ordinaires ou extraordinaires, tous maîtres de conférences, munis des diplômes de licencié ès lettres et de docteur en philosophie.

Le jury de la licence philosophique sera composé essentiellement des professeurs ordinaires et de leurs maîtres de conférences, auxquels pourront s'ajouter les chargés de cours annexes licenciés ès lettres.

Quant à la part qu'il convient de faire aux cours annexes dans l'examen de licence philosophique, nous n'avons pas à la déterminer par nous-mêmes. Il est clair que nous nous trouvons ici dans le cas prévu par l'article 9 du décret du 25 décembre 1880 sur la licence, lequel traite justement de la part à faire aux cours extraordinaires dans l'examen de licence. Or, selon cet article, les candidats sont autorisés à se faire interroger, à l'examen oral, sans élévation du minimum de points exigés, sur un ou deux enseignements, qui, bien que donnés dans la Faculté, ne figurent pas au nombre des matières obligatoires ; et, dans ce cas, le maître ou les maîtres chargés de cet enseignement sont appelés à prendre part à l'examen oral. Cette disposition s'applique sans modification à nos cours annexes.

Enfin les chargés de cours annexes, en leur qualité de docteurs, prendront part à l'examen de doctorat au même titre que les professeurs titulaires et que les maîtres de conférences docteurs.

Il pourra même être adjoint aux professeurs de la section de philosophie tel autre docteur étranger à cette section, et même à la Faculté des lettres, dont le concours serait jugé utile, étant donné la nature de la thèse.

CONCLUSIONS

Nous résumons, sous forme d'articles, les principales dispositions du présent projet :

ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE DANS UNE FACULTÉ DES LETTRES

Chaires.

I. — La section de philosophie de la Faculté des lettres comprend deux sortes de chaires, des chaires magistrales et des chaires annexes, représentant, les unes la philosophie constituée, les autres les recherches qui, tout en ayant un caractère philosophique, ne font pas, actuellement, partie intégrante de la philosophie proprement dite.

— Les premières sont fixes, les secondes sont créées pour les individus et disparaissent avec eux.

— Des maîtrises de conférences temporaires peuvent être créées près des chaires magistrales, selon les besoins du service qui incombe aux titulaires de ces chaires.

II. — Les chaires magistrales sont au nombre de deux au minimum et de quatre au maximum.

— Si elles sont au nombre de deux, l'une porte le titre de : *Chaire d'histoire de la philosophie,* l'autre porte le titre de : *Chaire de philosophie.*

— Si elles sont au nombre de quatre, deux sont consacrées à l'histoire de la philosophie, et portent les titres de : *Chaire d'histoire de la philosophie ancienne,* et *Chaire d'histoire de la philosophie moderne;* deux sont consacrées à la philosophie, et portent les titres de : *Chaire de philosophie générale*, et *Chaire de psychologie.*

III. — Le nombre et la nature des chaires annexes sont indéterminés. Peut être représenté par une chaire annexe tout ordre de recherches philosophiques qui ne rentre pas dans le cadre de l'enseignement ordinaire.

IV. — Toute chaire annexe peut être transformée en une chaire magistrale.

— Cette chaire magistrale est créée, soit à la Faculté des lettres, soit dans une autre Faculté, selon le caractère dominant qu'a pris en se développant la branche enseignée dans la chaire annexe.

Professeurs.

V. — Peuvent prétendre à occuper une chaire magistrale les personnes munies des diplômes de licencié ès lettres et de docteur en philosophie (1).

(1) Notre projet implique la création d'un doctorat spécial, dit doctorat en philosophie, auquel pourraient se présenter, non seulement les licenciés ès

VI. — Peuvent prétendre à une maîtrise de conférences près une chaire magistrale les agrégés en philosophie et les docteurs en philosophie licenciés ès lettres.

VII. — Peut prétendre à une chaire annexe tout docteur en philosophie, de quelque nature que soit le grade qui lui a permis de se présenter à ce doctorat.

VIII. — Ne peuvent devenir professeurs titulaires dans la Faculté des lettres que les chargés de cours annexes munis d'une licence ès lettres.

Cours.

IX. — Les professeurs titulaires donnent deux sortes d'enseignement : 1° des cours de recherche, 2° un enseignement préparatoire pour la licence, et, s'il y a lieu, pour l'agrégation.

— Le second enseignement forme un tout complet, en deux ans pour la préparation à la licence, en un an pour la préparation à l'agrégation.

— Les professeurs peuvent, dans l'enseignement préparatoire pour la licence et pour l'agrégation, être assistés par des maîtres de conférences.

X. — Les cours annexes sont essentiellement des cours de recherche, et ne comportent aucune réglementation.

Examens.

XI. — Les docteurs en philosophie licenciés ès lettres prennent seuls part au baccalauréat.

XII. — En ce qui concerne la licence philosophique, les docteurs en philosophie licenciés ès lettres examinent seuls les candidats sur la partie obligatoire des épreuves spéciales. Les docteurs en philosophie licenciés ès sciences ou docteurs en droit et en médecine pourront, sur la demande du candidat, prendre part à l'examen oral dans les conditions déterminées par l'art. 9 du décret du 25 décembre 1880 sur la licence ès lettres.

XIII. — Tout docteur en philosophie peut prendre part à l'examen de doctorat.

Émile **BOUTROUX.**

lettres, mais encore les licenciés ès sciences, les docteurs en droit et les docteurs en médecine. Pour les candidats non licenciés ès lettres, la thèse latine serait remplacée par une question posée par le jury.

L'ENSEIGNEMENT PUBLIC

EN HONGRIE

Peu de pays en Europe pourraient faire voir autant de progrès accomplis en aussi peu de temps que la Hongrie en a réalisé tant sous le rapport intellectuel qu'au point de vue matériel. Il n'y a en effet que quelques années qu'un grand génie, — notre génie tutélaire, — a fait renaître notre nation à la vie active. Durant de longs siècles de misère, toute la vie de ce peuple s'est concentrée dans le culte d'un glorieux passé ; il avait vécu de mémoire, pour ainsi dire ; se consolant, par le souvenir, du joug des Turcs et de la politique funeste des Habsbourgs. Pendant cette période, notre race fut représentée aux yeux de la plus grande partie de l'Europe sous le jour le plus défavorable ; mille préventions naquirent contre la Hongrie, et des préjugés s'implantèrent que nous ne sommes pas encore parvenus à déraciner complètement. Néanmoins, depuis Étienne Szécségnyi (Séchégni) qui, en véritable prophète, a prononcé ces paroles devenues proverbiales : *Magyarorfray nem volt, hanem lesz!* « la Hongrie n'a pas été, elle sera ! » la nation s'est réveillée de son mortel assoupissement, et grâce à un travail incessant, à un effort continu, elle est entrée définitivement dans la voie du progrès.

Aiguillonnés par le sentiment de notre situation attardée vis-à-vis des autres nations civilisées, nous nous sommes mis résolument à l'œuvre et, bien que peu d'années se soient écoulées, nous avons déjà sous bien des rapports atteint notre but. Ni les entraves mises à notre liberté, ni l'envie des uns, ni le mépris des autres ne nous ont arrêtés. Tandis qu'après 1849 tout le monde croyait que notre astre était à jamais disparu, il n'est pas un Hongrois qui ait cessé d'espérer, et aujourd'hui la Hongrie reparaît avec des forces nouvelles.

Malheureusement les anciennes préventions subsistent ; elles ont leur racine dans une ignorance profonde à l'égard de notre patrie. Des écrivains, estimés savants, se représentent la Hongrie

comme une Tartarie, désert sans limites, que traversent des troupeaux errants. Ils peuplent ce pays imaginaire d'indigènes sauvages, auxquels ils attribuent une originalité de convention, et dont la vie nomade se passe à voler, à assassiner et à jouer de la flûte. Aussi l'Autriche, notre plus proche voisine, connaît-elle mieux l'île d'Otahaïti que notre pays.

C'est surtout dans le domaine de l'instruction publique que la comparaison avec un peuple même moins avancé peut être utile et riche en enseignements. Dans cette pensée nous avons entrepris de donner aux lecteurs de la *Revue internationale* un aperçu exact de notre instruction secondaire et supérieure, et laissant à d'autres la discussion des méthodes, nous nous sommes uniquement appliqués à fournir un exact compte rendu des progrès accomplis dans cette voie par notre patrie, sans voiler les fautes commises ni méconnaître tout ce qu'il reste encore à réaliser.

Tout d'abord et en manière d'introduction quelques mots sur l'instruction primaire. Ce premier coup d'œil sur l'enseignement populaire nous paraît nécessaire pour écarter les préventions existantes contre la Hongrie et montrer que dans le pays des Tziganes le peuple n'est pas aussi barbare qu'on se l'imagine vulgairement. On verra par la suite que ce pays barbare n'a pas seulement un système scolaire complet, mais déjà sa science indépendante, et que les questions de réforme dans l'enseignement supérieur y sont l'objet d'une discussion que nous espérons féconde pour l'avenir. Puissions-nous par là convaincre le lecteur qui aura bien voulu nous suivre, que la Hongrie est devenue un facteur important de la civilisation européenne, et que les Hongrois ne savent pas seulement danser des « csardas » et boire du vin, mais qu'ils sont aussi capables de culture.

I. — INSTRUCTION PRIMAIRE

Sous le rapport de l'instruction populaire, laquelle donne le mieux la mesure du progrès général d'un pays, la Hongrie n'a pas beaucoup à envier aux nations d'une civilisation plus ancienne. Elle les égale souvent et parfois les dépasse. Nous ne possédons malheureusement que les chiffres du recensement de 1870, qui ne sauraient être reproduits justement, vu les nombreuses améliorations réalisées depuis. Nous ne croyons pas sortir de la vraisemblance en disant dès maintenant que le nouveau recensement donnera un résultat de 70 pour 100 sachant lire, et presque autant sachant lire et écrire. En effet, bien avant que les plus grandes

nations de l'Europe eussent compris l'importance sociale de l'instruction, une partie de la Hongrie, indépendante des Habsbourgs, en particulier la Transylvanie réformée, donna toute son attention à l'enseignement du peuple. Dès la première moitié du XVIIe siècle, Gabriel de Bethlen, prince de Transylvanie, établit, dans un but civilisateur, une loi qui rendait l'instruction primaire obligatoire, en ce sens qu'elle décidait qu'on ne pourrait se marier qu'après avoir fait preuve d'une connaissance suffisante des principaux dogmes chrétiens. La lecture et l'étude de la Bible, imposées déjà à ses fidèles par l'Église réformée, commencèrent dès lors à devenir une obligation sociale. Pour notre malheur, la domination alternative des Turcs et de l'Autriche vint détruire les fruits de cette première culture. C'est seulement au XVIIIe siècle que Marie-Thérèse, *roi* de Hongrie, renouvela l'organisation de l'instruction publique. Par suite de circonstances que nous n'avons pas à retracer ici, ses institutions n'eurent pas une longue durée. Ce n'est qu'à une époque très rapprochée que fut définitivement organisé notre enseignement primaire tel que nous allons le décrire, d'après le rapport officiel du ministre des cultes de Hongrie, publié en 1880 (1).

Il y a en Hongrie 2,114,864 enfants tenus de fréquenter avec assiduité les écoles primaires. Sur ce nombre, 1,507,588, âgés de 6 à 12 ans, sont astreints de fréquenter journellement l'école, et 607,306, âgés de 13 à 15 ans, sont obligés de suivre les cours de répétition.

En réalité, pendant l'année scolaire 1879-80, la moyenne des enfants de 6 à 12 ans qui fréquentèrent l'école fut de 75 p. 100. Les autres (25 p. 100) furent empêchés pour des causes diverses. Parmi ces empêchements il faut citer en premier lieu la pauvreté des parents obligés d'utiliser le travail de leurs enfants, et d'autre part leur négligence, résultat de l'ignorance. Une cause non moins importante est la dispersion des habitants dans quelques parties montagneuses du pays, où les demeures sont parfois très éloignées de toute école, et les communications difficiles, surtout en hiver.

Pour les cours de répétition, l'assiduité des élèves laisse à désirer : la moyenne de la fréquentation n'est que de 55 p. 100. La faute en est aux parents, qui ne comprennent pas l'importance de cet enseignement complémentaire, et préfèrent faire apprendre de suite à leurs enfants un métier productif. Cependant, même

(1) Ce rapport ne comprend ni la Croatie ni l'Esclavonie, pays annexés, comme on le sait, depuis huit siècles, et formant un territoire de 22,142.48 kilomètres carrés, avec une population 1,156,025 habitants.

sous ce rapport on peut constater un progrès continu. Les règlements les plus sévères ont été établis pour assurer la fréquentation de ces cours, à laquelle le notaire de chaque commune est tenu de veiller. Il peut user de la plus grande sévérité à l'égard des parents coupables de négligence. Enfin des inspecteurs nommés par le gouvernement doivent adresser des rapports réguliers au ministre sur l'état de l'instruction dans leurs districts.

La Hongrie possède, dans ses 12,882 communes, 15,715 écoles primaires. Ces écoles comprennent 21,592 salles de classe, dirigées par 21,421 instituteurs et institutrices; soit en moyenne : 86,5 écoliers par salle, et 87 pour un maître. Sur les 12,882 communes hongroises, 10,681 ont des écoles. Restent par conséquent 2,101 communes sans école en propre. Dans ce nombre cependant il y en a 1,899 dont la situation permet aux enfants de fréquenter l'école d'une commune voisine. Seuls les habitants de 302 petits villages situés dans les plus hautes montagnes se trouvent réellement dans l'impossibilité de faire jouir leurs enfants des avantages de l'instruction. L'État chaque année remédie progressivement à ce mal, dans la mesure de ses ressources restreintes, et si nous considérons qu'il n'y a pas encore vingt ans que nous pouvons donner toute notre attention à l'instruction publique, les résultats obtenus jusqu'à ce jour ne laissent pas d'être satisfaisants.

Les écoles élémentaires se divisent, d'après leur nature, en quatre catégories : écoles de l'État (251); écoles communales (1,538); écoles ecclésiastiques (13,688); écoles privées (238). Le nombre de ces dernières diminue chaque jour au profit des autres, et il est à présumer que sous peu elles auront complètement disparu. Classées d'après leurs programmes, ces mêmes écoles se répartissent ainsi : écoles primaires (15,550); écoles primaires supérieures (71); écoles bourgeoises (94).

Voici en quelques mots les programmes de ces écoles :

Les écoles primaires ont quatre classes. Dans la première on enseigne la lecture et l'écriture dans la langue maternelle et en allemand, les premiers éléments du calcul et quelques notions de religion. Dans la seconde : suite des exercices de lecture et d'écriture, petite grammaire, calcul (addition et soustraction), la religion (petit catéchisme pour les catholiques romains). Dans la troisième : grammaire des langues hongroise et allemande, calcul (multiplication et division), géographie (description de la Hongrie), un peu d'histoire naturelle, la religion (la Bible pour les catholiques romains). Dans la quatrième : géographie (les cinq parties du monde), histoire de la Hongrie, éléments d'arithmétique com-

merciale, religion (continuation de la Bible pour les catholiques romains). Le programme de ces diverses classes comprend en outre la gymnastique, le dessin, le chant, et pour les filles les travaux à l'aiguille.

Les écoles primaires supérieures ont à peu près les mêmes matières d'enseignement, mais plus approfondies, et donnent une attention plus particulière aux sciences naturelles et à leur application.

Quant aux écoles bourgeoises (polgars iskolar, *Bürgerschulen*) que le rapport ministériel classe parmi les écoles élémentaires, elles sont de véritables gymnases pour les garçons, et écoles supérieures pour les filles; aussi croyons-nous les mettre à leur vraie place en les rangeant parmi les institutions de l'enseignement secondaire.

La langue de l'enseignement est, dans la plupart des écoles, le hongrois. Mais, on le sait, la Hongrie n'est pas habitée partout par des Hongrois; malheureusement il y a de nombreuses communes allemandes, slaves, etc. Dans les écoles où l'on ne peut l'employer, les enfants ne la comprenant pas, la langue hongroise est du moins obligatoire, et cet enseignement doit prendre la place la plus considérable. Les magistrats doivent veiller à ce que cette prescription de la loi soit observée.

Pour former des instituteurs il y a dans le pays 66 séminaires (écoles normales), dont 51 pour les instituteurs et 25 pour les institutrices, plus une institution privée. Sur ce nombre, 22 sont aux frais de l'État, 45 sont des établissements ecclésiastiques, dont 22 appartiennent aux catholiques romains. Le personnel de ces 66 séminaires est de 610 professeurs et de 4,331 élèves. A la plupart de ces institutions sont rattachées des écoles où les élèves peuvent s'exercer à remplir leurs futures fonctions.

Les dépenses des écoles élémentaires s'élevaient en 1879-80 à 9,559,818 florins d'Autriche, soit 23,849,545 francs. L'État y contribuait pour la somme de 1,707,897 florins (4,429,745 fr.). La différence a été fournie par les communes et les églises catholique et réformée.

Le matériel des écoles est en général très satisfaisant. Les écoles de l'État surtout n'ont pas à redouter la comparaison avec celles des autres pays européens, si même elles ne les surpassent pas. Les écoles de la capitale pourraient partout servir de modèles à ce genre d'établissements. Sauf une ou deux, elles sont toutes installées dans de beaux bâtiments pourvus de tout le confort possible, et répartis en salles complètement séparées pour les gar-

çons et pour les filles. Quant aux instruments nécessaires à l'enseignement, ils répondent tout à fait aux exigences les plus hautes de la pédagogie moderne. Certainement, si la Hongrie disposait des ressources nécessaires, l'attention et le zèle qu'elle apporte aux questions d'instruction publique la mettraient sous ce rapport à la tête des nations de l'Europe.

Aux écoles déjà mentionnées nous devons ajouter encore les *écoles réales*. Il y en a de diverses sortes en Hongrie et toutes mériteraient une mention détaillée. Cependant nous nous bornerons à parler des écoles industrielles, qui sont pour nous, à notre avis du moins, de la plus haute importance.

Ces écoles, réparties dans tout le pays et entretenues partie par l'État, partie par les communes, forment des artisans entendus à leur métier, et d'intelligents industriels.

Bien que, sous le rapport de l'industrie, nous soyons sensiblement en retard et que son développement chez nous exige le déploiement de toutes nos forces, il n'en est pas moins vrai que des progrès marquants ont été accomplis ces dernières années, et le lecteur ne doit point se représenter notre pays comme un État asiatique. Il y a tels pays en Europe, nous osons le dire sans crainte, que nous surpassons à cet égard. C'est surtout l'industrie des fabriques qui fleurit chez nous de la manière la plus satisfaisante. Qui ne sait que la farine qui sort de nos moulins à vapeur si renommés est la première du monde ? Toutefois ce n'est pas encore assez en comparaison de notre production et de nos besoins. C'est en vue de nous soustraire au tribut que nous payons à l'étranger, que nos écoles industrielles fournissent chaque année de nombreux fabricants intelligents. La plupart sortent de l'école centrale de Buda-Pesth, qui, fondée et entretenue au prix des plus grands sacrifices, est peut-être unique en son genre.

Sans entrer dans plus de détails au sujet de l'instruction primaire, nous croyons que ce qui vient d'être dit suffira pour en faire connaître l'état actuel, et nous en venons à parler de l'enseignement secondaire dans toute son étendue.

II. — ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Les écoles élémentaires distribuent l'instruction à tout le peuple, mais ce qui n'est pas moins important, c'est la culture intellectuelle que quelques centaines de mille, élite destinée à fournir une tête de nation, reçoivent dans les établissements d'en-

seignement secondaire. Les masses ne peuvent se passer de conducteurs, mais ceux-ci sont impuissants si elles sont barbares et ignorantes. En Russie, par exemple, le peuple est rude et grossier, et bien que l'intelligence y soit assez grande, personne ne regardera la Russie comme une nation civilisée. Pour bien comprendre l'instruction secondaire qui se lie, comme on le voit, si intimement avec l'instruction primaire, il est nécessaire d'en connaître l'histoire et le développement. Aussi prendrons-nous la liberté d'en esquisser ici le tableau.

Histoire de l'enseignement secondaire : A. Depuis l'origine jusqu'à 1830. — L'origine de notre enseignement secondaire, dans son véritable sens, remonte au temps où l'un de nos plus grands rois, Louis le Grand (1343-1382), régnant avec gloire sur ses sujets fidèles, fixait les limites de son royaume à la mer Adriatique d'un côté, et de l'autre aux plages où se trouve l'ambre jaune. Au XIVe et au XVe siècle, tout l'enseignement était encore entre les mains de l'Église, chez nous comme partout ailleurs. Nous ne possédons que très peu de documents sur cette époque importante. Nous savons qu'il y avait des collèges bien dotés et bien dirigés, dans lesquels, à côté des dogmes les plus élevés de la religion, les auteurs classiques formaient la partie essentielle de l'enseignement. Mais les historiens contemporains ne nous disent presque rien de leur organisation. Au XVIe siècle l'instruction cesse d'être le monopole du clergé : protestants et catholiques rivalisaient à qui donnerait à ses coreligionnaires la meilleure éducation, autant qu'il était possible de le faire dans ces temps orageux et surtout pendant les fréquentes invasions des Turcs. Les écoles secondaires, soutenues et dirigées par les jésuites et les collèges réformés de la Transylvanie, se distinguèrent particulièrement ; c'est à peine si le XVIIe siècle a marqué quelques progrès. La nation était déchirée par des factions depuis longtemps en lutte, et le sang des concitoyens coulait à torrent. La plupart des vrais Hongrois, pleins du souvenir de l'ancienne grandeur de leur patrie, se rangèrent sous les drapeaux de la liberté ; les autres, soit par conviction, soit qu'ils fussent corrompus par l'or et les libéralités de l'empereur, se mirent à soutenir les intérêts des Habsbourgs. Les partisans de chacune des deux factions réunissaient tous leurs efforts pour détruire ce que l'adversaire avait élevé, et tandis qu'ils luttaient, Hongrois contre Hongrois, les Turcs et les Autrichiens ne perdaient pas une occasion pour porter la main sur notre indépendance. Dans de telles circonstances où les biens, la vie même, étaient en péril, on comprend que l'instruction publique soit restée

stationnaire, et l'on doit admirer plutôt qu'elle n'ait pas complètement disparu dans la tourmente des évènements. Dans quelques villes mieux protégées contre les invasions, la science, quelque faible qu'elle fût, était cultivée avec soin par de savants jésuites et par des théologiens réformés. Ils avaient des collèges où, dans la mesure de leurs ressources restreintes, on initiait les élèves aux progrès que la science faisait si rapidement dans les pays favorisés par la paix intérieure. Il ne pouvait être question alors d'un enseignement obligatoire dans toute la Hongrie : l'idée même n'existait pas. Chaque collège s'organisait à son gré et d'après ses propres traditions.

Dans le XVIIIe siècle, le ciel nous accorda enfin la paix extérieure et intérieure, pour quelques années du moins. L'orage des factions s'apaisa ; les blessures commencèrent à guérir. Le temps était venu de porter notre attention sur ce que les malheurs et les troubles nous avaient contraint de négliger dans nos siècles de misère. C'est l'époque où notre enseignement reçoit une organisation générale. Nous sommes redevables de cette partie de notre régénération intellectuelle à Marie-Thérèse, mais c'est là tout ce que nous devons à celle qui poussa l'ingratitude envers nous jusqu'à vouloir anéantir notre nationalité.

Jusqu'à Marie-Thérèse, comme nous l'avons déjà dit, l'organisation de nos écoles secondaires n'avait pas été uniforme, ni chez les catholiques romains, ni chez les protestants. Dans les écoles des jésuites et des piaristes, qui avaient en main presque tout l'enseignement catholique, le système d'éducation déterminé par l'ordre lui-même était approprié au but qu'il poursuivait. L'organisation des autres gymnases était réglée dans son essence par les lettres de fondation et par le diplôme royal de confirmation.

Le 20 septembre 1770 la Compagnie de Jésus fut dissoute par un décret émanant de haut lieu. L'ordre avait en Hongrie 117 maisons, dont 29 uniquement affectées au développement de l'éducation et de l'instruction. Il possédait un capital de fondation s'élevant à la somme de 2,928,746 florins. Le fonds demeura affecté à sa première destination, et a été le commencement du fonds d'instruction actuel.

Les gymnases qui avaient été sous la direction de la Compagnie, se trouvèrent en conséquence abandonnés par leurs professeurs, dont la méthode n'eut pas de continuateurs. Par suite de cette circonstance, mais surtout à cause de la diversité des systèmes en vigueur, et sous l'influence de l'exemple de Frédéric le Grand qui venait de réformer l'enseignement, notre roi Marie-

Thérèse résolut l'organisation générale des gymnases et décréta l'élaboration d'un projet d'enseignement commun à tout le pays. Le projet fut érigé en loi, et cette organisation fut promulguée et mise en vigueur, en 1776, sous le nom de *Ratio educationis totiusque rei litterariæ per Regnum Hung. et provincias eidem adnexas.*

D'après le nouveau système, le cours du gymnase avait une durée de cinq ans, et de ces cinq années, trois étaient attribuées à la philologie, deux aux sciences dites « humaniora », soit deux classes d'humanités. Le programme des classes de philologie comprenait : la langue latine, la langue hongroise et l'allemand ou quelque autre, l'arithmétique, la géographie, l'histoire nationale, l'histoire naturelle, la religion, la calligraphie avec des exercices d'écriture et d'orthographe. Étaient encore enseignées comme matières supplémentaires à des heures fixées par le directeur : la langue grecque, la physique et la géométrie. Dans les deux classes d'humanités on enseignait la logique, la langue nationale et l'allemand, la géographie, l'histoire, l'archéologie romaine, l'algèbre, l'histoire naturelle; on lisait les classiques latins et les élèves faisaient des exercices de style en latin.

Les examens avaient lieu tous les six mois ; et le progrès obtenu dans chacune des branches d'enseignement était publié à la fin de chaque année scolaire sous forme de bulletins imprimés; les grandes vacances avaient lieu aux mois de septembre et d'octobre.

L'autorité la plus étendue était déférée à la commission prise dans le sein du conseil de régence, pour diriger l'administration de l'enseignement. Elle se composait du directeur en chef de l'Université, président perpétuel, de deux conseillers du gouvernement, du directeur en chef du département de l'enseignement de Presbourg, et enfin de l'intendant des écoles élémentaires du même département. Comme toutes les questions d'enseignement ressortissaient de cette commission, elle siégeait toutes les semaines, proposait ses arrêtés dans la séance suivante du gouvernement, et à la fin de chaque mois, présentait un rapport à la chancellerie royale. Le pays était divisé en huit districts (Presbourg, Raab, Bude, Pecs, Cassovie, Grosswardein, Neusohl et Ungvar), ayant chacun à sa tête un directeur en chef avec un secrétaire aux appointements de 300 florins. Les directeurs n'étaient pas payés, mais quand ils visitaient les écoles, ils recevaient, outre leurs frais de voyage, une gratification en raison de leur rang.

On avait établi au siège de chaque district un gymnase supérieur dont les chaires étaient données à la suite d'un concours

jugé par une commission nommée à cet effet. Les traitements des professeurs étaient prélevés sur le fonds d'enseignement dont nous avons déjà mentionné l'origine. Les autres gymnases étaient confiés pour la plupart à des ordres religieux. Leurs programmes étaient réglés comme ceux des gymnases supérieurs. Le chef de l'ordre nommait les professeurs des gymnases religieux, mais les nominations devaient être soumises à l'approbation de la chancellerie royale.

Le génie réformateur de Joseph II, le successeur de Marie-Thérèse sur le trône des Habsbourgs, se porta aussi à l'instruction publique. Ce prince institua à Vienne une commission supérieure d'enseignement, dont dépendit désormais la commission qui siégeait à Bude pour l'administration de l'enseignement en Hongrie. Il réduisit à quatre le nombre des départements d'instruction publique (Presbourg, Cassovie, Grosswardein et Pecs).

Afin d'affranchir la jeunesse de l'éducation monastique imposée par d'anciens règlements, il décréta l'abrogation des pensions et décréta qu'on emploirait les revenus de ces fonds à la création de bourses en faveur des étudiants pauvres. Il permit aux élèves de fréquenter le théâtre, les salles de danse et autres lieux de réjouissance, avant lui strictement interdits. Afin de pouvoir appliquer aux écoles hongroises le système pratiqué dans les autres pays de la monarchie, il prescrivit la langue allemande comme seule langue d'enseignement, ordonnant aux instituteurs de tâcher d'acquérir en peu de temps la connaissance de la langue allemande, et de ne pas laisser passer les élèves de l'école primaire au gymnase sans qu'ils aient acquis une connaissance suffisante de cette langue.

Afin de diminuer le nombre des élèves des gymnases et pour trouver moyen de fonder des bourses en faveur des étudiants indigents, il institua le paiement de la rétribution scolaire qui n'avait pas encore été obligatoire, de telle sorte que les élèves des gymnases payassent 6 florins, les étudiants en philosophie 9, les étudiants en droit et en médecine 15 par an, d'avance et par versements mensuels. Enfin il fit élaborer une nouvelle organisation d'enseignement, mais il ne put la mettre en vigueur, la mort étant venue le surprendre dans ses travaux de réforme.

Avant Marie-Thérèse et Joseph II, les écoles secondaires des protestants étaient les unes rattachées aux écoles supérieures, les autres, dans quelques endroits où il ne se trouvait pas d'écoles supérieures, indépendantes et comme telles appelées « particules ». Les plans d'études avaient été fixés par les Églises fondatrices qui

les entretenaient. Bien qu'ils différassent sous plusieurs rapports, ils ressemblaient tous au plan ci-dessus exposé, en ce qu'ils divisaient les classes en deux sections, celle de philologie et celle d'humanités. Marie-Thérèse avait voulu faire accepter aux protestants la « Ratio educationis », mais ils opposèrent une telle résistance qu'elle dut y renoncer ; et Joseph II ne fut pas plus heureux lorsqu'il tenta d'appliquer ses réformes à leurs écoles.

Les innovations de Joseph II dans le domaine scolaire ne lui survécurent pas, non plus que ses autres institutions. La diète de 1797 nomma un comité pour régler les questions d'instruction publique ; et en attendant que l'élaboration du projet fût terminée, on remit en vigueur l'organisation inaugurée sous Marie-Thérèse. On supprima la rétribution scolaire ; la langue latine, qui avait été autrefois en usage, fut substituée dans les classes supérieures à la langue allemande, qui, dans les classes inférieures, fut remplacée par le hongrois. En 1803 on décida en haut lieu que la troisième classe des écoles primaires serait réunie au gymnase, ce qui porta par conséquent à 6 le nombre des classes de gymnase.

Le projet de la commission nommée par la diète de 1790-91 fut adopté par le roi François I[er] avec quelques modifications. Le nouveau plan d'études parut en 1806, également sous le titre de « Ratio educationis publicæ » et sa mise à exécution fut décrétée pour l'année scolaire 1806-7.

Cette nouvelle organisation divisait les gymnases en supérieurs et inférieurs : les premiers, situés au siège de la direction, étaient appelés archigymnases et avaient deux classes d'humanités (six classes en tout) de plus que les gymnases inférieurs, réduits aux quatres classes de philologie. Le programme comprenait : la religion et l'histoire sainte, le latin, le hongrois, l'archéologie, la géographie romaine et grecque, surtout celle de la Hongrie, ainsi que celle de l'Autriche, de la Transylvanie, alors encore séparée de la Hongrie, de la Galicie, Boucovie, Turquie ; d'une manière plus générale la géographie de la Prusse, Saxe, Bavière, Suisse, Allemagne, puis des autres pays de l'Europe ; enfin l'Asie, l'Afrique et l'Océanie ; — l'histoire de la Hongrie, les sciences naturelles et mathématiques.

Pour ce qui concerne la langue hongroise elle devint obligatoire et l'objet d'un enseignement régulier. Comme la langue d'enseignement avait été ordinairement le latin, il fut décidé que la langue hongroise serait aussi employée à l'explication des matières enseignées dans le cas où les étudiants ne seraient pas assez

familiers avec cette langue et ne pourraient pas y être exercés suffisamment.

Quant à la langue allemande, comme on ne manquait pas de faire valoir que la connaissance en était très nécessaire à cause de notre union avec l'Autriche, il devint de règle que les directeurs fissent attention à ce que les professeurs engagés sussent au moins en partie la langue allemande pour pouvoir l'enseigner à ceux qui le désireraient.

Les grandes vacances étaient fixées au mois de septembre et d'octobre, mais déjà en 1831 elles furent transposées aux mois d'août et de septembre. Les congés hebdomadaires avaient lieu, outre les dimanches et les fêtes, chaque jeudi, toute la journée, et le mercredi après-midi. Les autres jours il y avait quatre heures de classe ordinairement : deux le matin et deux après-midi.

Le conseil supérieur de régence exerçait, au nom de Sa Majesté, les droits d'inspection générale. Les directeurs en chef de chaque département d'enseignement étaient chargés de l'administration des académies, des lycées, des collèges et des écoles élémentaires. Sous ce rapport, le pays fut divisé de nouveau en cinq districts, à savoir, Bude, Grosswardein, Presbourg, Cassovie et Raab ; en y ajoutant la Croatie, on a un sixième district, celui d'Agram. Pour la direction immédiate, un directeur fut placé à la tête de chaque gymnase.

Dans les gymnases subventionnés par le fonds d'enseignement, le titulaire de cette charge était nommé par le conseil royal de régence sur la présentation de trois candidats faite par la direction provinciale. Dans les gymnases religieux, le chef de l'ordre nommait le directeur après avoir soumis son choix à l'autorité supérieure ; c'est aussi lui qui nommait les autres professeurs dans les instituts qui relevaient de l'ordre.

Les professeurs nommés de cette façon, instruits et perfectionnés dans toutes les branches de la science au séminaire de l'ordre, recevaient un diplôme de capacité et la permission d'enseigner, après un examen passé en présence du directeur en chef dans le département duquel ils voulaient exercer.

En cas de vacance d'une chaire de professeur dans les autres gymnases, le conseil de régence la mettait au concours au siège de la direction provinciale de l'académie et de l'archigymnase des districts, réunis sous la présidence du directeur en chef. D'après le résultat de l'examen, trois candidats étaient proposés au conseil de régence, et c'était le gouvernement qui nommait les professeurs, d'abord pour une année d'épreuve. Pour les places de professeurs

des archigymnases il n'y avait ni temps d'épreuve, ni concours; ce n'étaient que des professeurs ayant déjà bien mérité de l'enseignement public et qui s'étaient distingués des autres, qui les obtenaient comme une récompense et une distinction.

B. *Réformes exécutées de* 1830 *à* 1867. L'organisation de l'enseignement, telle que nous venons de l'exposer, subsista jusqu'en 1830, bien que plusieurs tentatives eussent été faites pour en corriger les défauts, et l'adapter aux exigences du temps et aux progrès de la science. Dans ce but, la diète de 1827 avait nommé un comité, d'après les projets duquel les objets d'enseignement, dans les quatre classes de philologie, étaient : la religion, jointe à l'histoire sainte, la langue latine et la hongroise, le calcul, la géographie de la Hongrie, avec les dates principales de l'histoire de la Hongrie. Dans la première classe d'humanité : la rhétorique jointe à la logique et à des exercices de style, la lecture et l'explication des classiques, la langue hongroise, avec l'exposé des préceptes de sa rhétorique, les éléments de la langue grecque, l'archéologie romaine et la mythologie, l'histoire nationale, la géographie, l'arithmétique, l'histoire naturelle et la religion; pour chacun de ces trois objets il n'y avait qu'une heure par semaine. Dans la seconde classe d'humanités : au lieu de la rhétorique, la poésie avec des exercices de style correspondants et, quant aux classiques, principalement la lecture des poètes, l'archéologie grecque et la mythologie, la langue hongroise et les éléments de la géométrie.

Le projet proposait, pour ce qui concerne les examens, que les étudiants, ayant achevé la seconde classe d'humanités, fussent examinés sur tout ce qu'ils avaient appris au gymnase, pour qu'on pût juger de leur instruction et de leur aptitude à commencer les cours académiques.

Ce travail s'étendait aussi aux étudiants qui, après avoir terminé les classes de philologie ou d'humanités, voulaient se vouer à quelque profession ou à la carrière militaire. Il conseillait de leur ouvrir un cours spécial où ils devaient acquérir les éléments de la géométrie, puis les connaissances pratiques que l'on tire des sciences naturelles et physiques, des arts industriels et de l'économie politique; de même quelques notions du droit naturel et la connaissance des devoirs qui en découlent, ainsi que les dispositions du droit civil, qui semblent être très utiles à tout Hongrois.

Le projet s'occupait aussi de la préparation des professeurs de gymnase. Il proposait à cet effet l'institution d'un cours de répétition de deux ans, pendant lesquels les candidats devraient étudier

principalement la pédagogie. L'accès de ce cours serait ouvert, dans l'Université royale hongroise, aux élèves qui auraient achevé le cours de philosophie, et dans les ordres religieux à ceux qui auraient fait le noviciat. On y exprimait aussi le désir que les jeunes gens laïques fussent admis à fréquenter les séminaires des ordres religieux.

La diète de 1836 ayant adressé une supplique à Sa Majesté relativement aux réformes de l'instruction publique, le conseil de régence reçut l'ordre de faire un rapport sur l'état général de l'instruction et d'y exprimer son jugement sur le projet du comité de 1827, particulièrement sur l'établissement des écoles normales et d'une école polytechnique, et en général sur tout ce qui pouvait être utile dans le règlement connu sous le nom de « Ratio educationis publicæ ».

Une section du conseil présenta, après de longs travaux, au mois de juin 1842, son projet relatif à l'instruction primaire et à la réorganisation des gymnases.

D'après cette proposition, les gymnases devaient comprendre trois classes de philologie et trois classes d'humanités. Le programme prescrivait pour les classes de philologie : la religion, les langues latine, hongroise et allemande, la géographie, l'histoire de la Hongrie, l'arithmétique et la calligraphie. Pour les classes d'humanités : la religion, la logique, la rhétorique et la poésie, la lecture des classiques et leur explication en latin, en hongrois et en allemand, l'archéologie grecque et romaine, la mythologie, la géographie, la chronologie et l'histoire universelle, l'histoire naturelle, la géographie mathématique et physique, l'arithmétique et l'algèbre, et enfin l'esthétique. Par rapport à la langue grecque, — quoiqu'elle fût reconnue pour très utile, — on proposait de l'exclure du programme des gymnases, afin que la jeunesse n'eût pas un trop grand nombre de langues à apprendre.

Ce projet fut accepté par le conseil de régence sous la réserve que la *langue allemande,* — pour que l'étudiant ne fût pas obligé d'apprendre trois langues à la fois, — ne serait enseignée que comme un *objet secondaire*, par un professeur spécial, quatre heures par semaine, et que les heures que lui avait consacrées le projet seraient employées à l'exposition plus détaillée de la langue hongroise et à l'étude des éléments de la langue grecque ; et enfin, que l'histoire de la patrie, qui ne peut être bien comprise que si l'on sait se rendre compte des causes des évènements et de leurs conséquences, ce qui exige un âge assez avancé et un jugement bien développé, ne serait enseignée que dans les classes d'huma-

nités au lieu de l'être dans la seconde et dans la troisième classe de philologie.

Ce fut avec cette remarque que le conseil de régence soumit le projet de la commission d'instruction à la chancellerie royale. Celle-ci n'ayant fait aucune réponse, tout resta dans l'ancien état, le système d'enseignement de 1806 continua d'être en vigueur.

Les protestants, qui avaient reçu par le § 5 de l'art. 26 de la diète de 1790-91 un pouvoir absolu dans l'arrangement de leurs affaires d'enseignement et ainsi dans l'administration de leurs écoles primaires et de leurs gymnases, ne reconnurent comme obligatoires ni les règlements de la nouvelle « Ratio educationis, » ni les propositions faites plus tard par les commissions; ils dirigeaient leurs écoles, comme autrefois, en vertu de l'autonomie qu'on leur avait concédée selon leur désir.

A partir de ce moment, leurs écoles secondaires se divisèrent aussi en deux parties principales : philologie et humanités.

La partie philologique, de même que la partie des humanités, était distribuée en plusieurs classes diversement nommées, selon les différents districts. Les noms les plus communs des classes de philologie étaient :

1° La classe des *déclinistes*, réunie à la deuxième, ou plus souvent à la troisième classe de l'école élémentaire sous le titre de *sexta* ou de *quinta;*

2° La classe des *conjuguistes* sous le nom de *quarta;*

3° La classe des *grammatistes* nommée *tertia;*

4° La classe des *syntaxistes* de première année nommés *novices;*

5° La classe des *syntaxistes* de deuxième année nommés *vétérans*.

Les déclinistes et les conjuguistes étaient dans certains endroits réunis dans une même classe.

Venaient ensuite les classes d'humanités :

6° Les *rhétoriciens* de première année ou *novices;*

7° Les *rhétoriciens* de deuxième année ou *vétérans;*

8° La classe des *poètes;*

En quelques endroits la classe des poètes suivait celle des rhétoriciens de première année.

Néanmoins, comme les classes des déclinistes et des conjuguistes étaient considérées comme élémentaires, les gymnases protestants ne contenaient que six classes, qui commençaient à la classe des grammatistes.

Dans les gymnases protestants les matières d'enseignement

étaient celles qui sont énumérées dans la « Ratio educationis », mais dans un autre ordre et une autre extension. Quant à la méthode d'enseignement, elle était toute différente.

La surintendance des écoles protestantes était réservée à Sa Majesté par le § 5 de l'art. 26 de 1790-91, et elle était effectivement exercée par le conseil de régence. Les districts ecclésiastiques lui soumettaient la liste des élèves fréquentant leurs gymnases et leurs bulletins de progrès, avec indication des matières d'enseignement.

En dehors de cela, l'intendance était entre les mains de l'Église, qui contrôlait les actes des professeurs en se faisant représenter aux examens publics par ses légats. Dans des lieux très éloignés de leurs archigymnases, c'étaient les doyens qui présidaient aux examens annuels des gymnases provinciaux ; cependant l'administration directe était entre les mains de l'Église qui avait fondé et qui soutenait l'instruction. Elle avait aussi le droit de nommer les professeurs. Toutefois ceux-ci étaient agréés par le district, et ils ne pouvaient être suspendus ou congédiés qu'au moyen d'un procès régulier.

Le développement des relations sociales, l'accroissement continuel du nombre des sciences et l'extension de chacune, et surtout la manière de voir de notre époque, d'après laquelle le savant n'est pas celui qui ne connaît que le passé glorieux de Rome et d'Athènes, mais celui qui se trouve au niveau des sciences modernes, — exigent que l'homme instruit soit au courant des arts et des sciences de nos jours. Aussi tous, les uns comme les autres, ont-ils demandé que la connaissance de la littérature classique des anciens fût jointe aux sciences d'une application pratique, c'est-à-dire que les humanités fussent réunies à l'étude des sciences positives. Conformément à ces exigences du temps, il était nécessaire d'organiser l'enseignement gymnasial ; car le grand progrès des sciences positives avait amené un extrême accroissement du nombre et de l'étendue des matières d'enseignement qui avaient été adjointes aux humanités, et le terrain des humanités étant par lui-même assez vaste, on ne pouvait plus, par des raisons tant psychologiques que physiques, confier tous ces objets d'enseignement à un seul professeur pour chaque classe. Le temps était donc venu où, au lieu du système de classe en vigueur jusqu'alors, il fallut introduire le système de l'enseignement spécial, et l'on fut obligé de charger différents professeurs de l'enseignement des branches spéciales, ou du moins de les distribuer en quelques groupes comprenant les matières ayant entre elles quelque affinité.

Déjà la commission de 1827 et, après elle, les projets du comité d'instruction mentionné plus haut avaient apporté quelque attention à l'enseignement des sciences positives, mais en réalité, on n'avait rien fait à cet égard. Ce ne fut que l'organisation publiée et introduite en 1850 sous le titre de « Organisations-Entwurf für Gymnasien und Realschulen », qui sembla vraiment répondre aux exigences du temps, qui ne permettaient plus de différer davantage.

La nouvelle organisation prescrivait aux gymnases la mise en pratique des principes modernes d'enseignement, en particulier la répartition des matières enseignées en plusieurs groupes confiés à différents professeurs ; et en même temps la préparation suffisante des élèves aux cours universitaires, au moyen de l'étude des langues classiques et, ce qui était presque plus important, des sciences positives. Il fut aussi proposé d'instituer à côté des gymnases des « realiskolak » (*Realschulen*), dans lesquelles, la littérature classique étant supprimée, les élèves seraient instruits dans la littérature moderne de toutes les nations, et acquerraient les connaissances nécessaires à la carrière industrielle et principalement aux études techniques.

Dans cette organisation les gymnases étaient divisés en gymnases de huit classes, y compris le cours de philosophie aboli dans les lycées et les académies, — et en gymnases de quatre classes : les premiers étaient nommés supérieurs et les derniers inférieurs.

Les objets d'enseignement obligatoires pour tous étaient : la religion, le latin, le grec, l'allemand, et en cas que ce ne fût pas la langue maternelle de l'étudiant, le hongrois; la géographie, l'histoire naturelle, la physique et les éléments de la philosophie, l'histoire, l'arithmétique et l'algèbre. Les matières secondaires étaient les autres langues modernes : le français, l'anglais, l'italien, etc., etc.; la calligraphie, le dessin, le chant et la gymnastique. La langue de l'enseignement était pour la plupart le hongrois et l'allemand; l'emploi d'une autre langue, pourvu qu'elle fût la langue maternelle des élèves, était aussi permis.

L'autorité scolaire qui gouvernait les écoles élémentaires dirigeait aussi les écoles secondaires, mais c'était aux directeurs placés à la tête de chaque institution qu'on en confiait l'administration immédiate et ils étaient en relation directe avec le gouvernement.

Les professeurs des gymnases entretenus par le fonds d'enseignement étaient nommés par le gouvernement à la suite d'un concours. Quant aux institutions placées sous la protection des

ordres religieux, elles étaient pourvues de professeurs par les ordres fondateurs; pour les autres collèges ecclésiastiques ou particuliers, les professeurs étaient nommés par l'Église ou le propriétaire, avec le consentement et l'approbation du conseil de régence.

En outre du directeur et du professeur de religion, le personnel devait comprendre dix professeurs pour l'enseignement des objets obligatoires dans les gymnases supérieurs, et quatre dans les inférieurs, de façon que, dans les premiers, huit professeurs étaient employés à enseigner le latin et le grec, l'allemand et le hongrois, puis l'histoire et la géographie, et deux professeurs à enseigner les sciences naturelles, mathématiques et physiques; dans les gymnases inférieurs il n'y avait pour ces derniers objets qu'un professeur, tandis que les autres objets étaient enseignés par le directeur et les trois autres professeurs.

L'enseignement des objets secondaires ne se faisait que par des professeurs agrégés qui, n'ayant point de traitement fixe, ne touchaient que la rétribution scolaire payée par les élèves.

Les professeurs ordinaires n'étaient nommés qu'après avoir subi avec succès un examen déterminé par les règlements, devant un comité permanent institué spécialement à cet effet. Toutefois, ces comités ne furent pas établis dans toutes les académies; par exemple, il n'y en avait point à l'Université de Pesth.

D'après l'organisation que nous venons d'exposer, l'examen de maturité, équivalent du baccalauréat, qui ouvre l'accès des carrières en France, fut introduit comme condition principale de l'admission à l'Université. L'examen de maturité avait été proposé déjà par la commission nommée par la diète de 1827, mais sans succès, comme nous l'avons dit plus haut.

La rétribution scolaire fut aussi de nouveau introduite et fixée à 8 florins par an; 2 florins, payés d'avance par l'étudiant quand il prenait son inscription, étaient consacrés à l'acquisition et à la conservation du matériel de l'école absolument nécessaire à l'enseignement. Dans les institutions entretenues ou subventionnées, la rétribution scolaire venait alimenter le fonds d'enseignement, dans les premières en totalité, et dans les dernières en proportion de la subvention allouée.

Les directeurs d'établissements privés avaient le droit de diminuer la rétribution scolaire ou d'en dispenser les étudiants; mais il ne leur était pas permis de l'augmenter sans le consentement des autorités scolaires. Toutefois, comme les autorités scolaires de l'État ne s'inquiétaient guère des écoles particulières, et comme

celles-ci, étant obligées de donner à leurs professeurs des appointements plus forts, ne se soutenaient que grâce à une rétribution scolaire très élevée, le taux de la rétribution scolaire dépendait tout à fait du gré des fondateurs, qui étaient tout ensemble commanditaires, administrateurs et directeurs d'études.

Quant aux écoles réales elles étaient divisées en inférieures et supérieures, suivant la nature de leur enseignement. Tandis que les inférieures avaient pour mission de préparer à des métiers, les supérieures s'attachaient à donner aux élèves toutes les connaissances nécessaires pour suivre avec fruit le cours polytechnique. Les deux catégories comprenaient trois années d'études. On proposa aussi d'ajouter à l'école réale inférieure un cours pratique d'une année, en même temps application des matières apprises précédemment et préparation au métier futur de l'élève. On faisait valoir cette considération que les écoles réales inférieures ayant aussi la tâche de préparer aux études supérieures, on ne pouvait contraindre les élèves qui désireraient suivre le cours polytechnique à faire des études dont ils n'auraient jamais besoin, mais dont ne pouvaient se passer au contraire ceux qui voulaient entrer dans quelque branche de l'industrie. Comme il n'y a qu'un nombre restreint d'étudiants qui, après avoir achevé quatre classes élémentaires, veuillent encore suivre un cours de quatre années avant d'exercer une profession, on établit, afin qu'ils ne restassent pas privés de toute éducation scolaire, des cours de trois années, et à côté des cours de deux années y compris le cours pratique. Afin de constituer un ensemble d'enseignement plus fort, on réunit les écoles réales de deux années aux écoles élémentaires. Mais en réalité, chez nous du moins, le cours pratique ne fut jamais mis à exécution.

Le plan d'études des écoles réales inférieures comprenait : la religion, la langue maternelle et d'autres langues vivantes, la géographie et l'histoire, les mathématiques, l'histoire naturelle, la physique, la chimie, le dessin d'art et le dessin géométrique et linéaire, la calligraphie. Dans les écoles réales supérieures on enseignait les mêmes matières, mais à un point de vue plus élevé, et en outre l'arithmétique, la géométrie dans l'espace et la mécanique. Les matières accessoires étaient : le français, l'italien, l'anglais, le chant et la gymnastique.

Quant à la préparation du corps enseignant, les professeurs des écoles réales étaient soumis au même règlement que les professeurs de gymnase, avec cette différence seulement que la commission d'examen n'était pas prise dans le sein de l'Université

mais dans l'École polytechnique. Sous tous les autres rapports, par exemple, l'autorité scolaire a le droit de nommer les professeurs, la discipline scolaire, les examens, avec la réserve que les examens de maturité n'y furent pas introduits, et en général l'administration, le règlement des gymnases était appliqué aussi aux écoles réales.

Les protestants aussi furent contraints de modifier leur organisation scolaire et leurs méthodes conformément aux dispositions de l' « Organisation Entwurf ». Ils s'opposèrent cependant à toute intervention directe du gouvernement dans le domaine de leur enseignement, mais ils ne purent empêcher qu'un conseiller royal et impérial présidât leurs examens de maturité.

Dans les pages qui précèdent, nous avons tâché de donner une brève description de notre enseignement secondaire jusqu'en 1860. A partir de ce moment la Cour impériale commença à regretter vivement l'oppression injuste dont nous étions victimes ; l'empereur d'Autriche, — car de roi de Hongrie, il n'y en avait pas, — entrevit enfin qu'aucune oppression ne peut réussir sur un peuple qui sacrifie toute sa force dans une résistance même passive. Les grandes défaites, bien connues de l'histoire, que les armées autrichiennes avaient essuyées, et les immenses dommages qui en résultaient furent une véritable expiation. « Solennel exemple des justices implacables que, Dieu et le temps aidant, les grandes fautes attirent sur leurs auteurs ! » dit quelque part Guizot avec beaucoup de raison. La conduite du dernier Habsbourg envers nous a été une injustice inexcusable, une faute très difficile à réparer ; elle devait recevoir sa punition. Il est impossible que l'empereur ne l'ait pas entrevue, et pourtant il hésita longtemps avant de se mettre à l'œuvre de réparation. Il voulut acheter tout et ne donner rien, ou du moins très peu. Ce fut en 1860 que, par le diplôme du 20 octobre, le premier pas fut fait dans la voie des concessions. Les modifications de la constitution entraînèrent aussi des changements considérables dans le domaine de l'instruction publique.

Le conseil de régence, réintégré dans ses anciens pouvoirs, ordonna tout d'abord l'enseignement détaillé de l'histoire hongroise, qui n'avait été enseignée jusqu'alors que comme une partie de l'histoire de l'Autriche. Après avoir écouté les opinions des partis intéressés et des corps d'enseignement sur les réformes nécessaires dans l'instruction, il établit une commission chargée de rédiger un projet qui fut, en effet, remis à Sa Majesté le 27 septembre 1861.

Ce projet proposait qu'afin que les élèves ne fussent pas obligés d'apprendre un trop grand nombre de langues, et que ceux qui ignoraient le hongrois pussent apprendre cette langue devenue la langue officielle du pays, l'enseignement du grec fût restreint aux trois dernières classes, et en même temps qu'une place plus importante fût accordée à l'histoire de Hongrie et à la philosophie négligées jusqu'alors. Le projet maintenait les huit classes du gymnase, et distribuait les matières de telle sorte que les trois classes inférieures comprenaient la philologie ; la quatrième et la cinquième, les humanités ; enfin les trois supérieures, la philosophie. Dans le « petit gymnase » (les trois premières classes), où l'élève a surtout besoin d'un maître qui le dirige sans le perdre jamais de vue, on suivait la méthode de classe, qui confie à un même professeur toutes les matières d'enseignement ; au contraire, dans le « grand gymnase », les humanités et les sciences positives devaient être enseignées par différents professeurs. Cette division dans l'enseignement devait être appliquée de la manière la plus stricte dans les trois classes supérieures.

La langue hongroise, étant la langue officielle, devait être la langue exclusivement employée dans l'enseignement, afin de donner aux enfants qui l'ignorent l'occasion de l'apprendre.

On proposait aussi, comme enseignement intermédiaire entre l'école élémentaire et le gymnase, l'institution des *écoles bourgeoises*, dans des conditions telles qu'elles pussent remplacer les écoles réales inférieures et donner éventuellement accès aux classes supérieures des écoles réales, au moyen d'une classe préparatoire. De même les écoles réales prépareraient directement à l'École polytechnique, mais aussi à l'Université après un examen de passage portant sur les matières omises dans le cours des écoles réales, et passé devant les professeurs des classes de philosophie.

Le projet ne fut pas bien accueilli en haut lieu, et par conséquent resta lettre morte. Pourtant, on ne le refusa pas directement, mais on ordonna de faire des règlements provisoires, parce que le projet contenait des innovations qui valaient la peine sans doute d'être examinées plus attentivement, et par conséquent ne pouvaient pas être mises en vigueur tout de suite.

La grande irrésolution qui se montre dans tous les actes du gouvernement à cette époque pénible est visible aussi dans la position qu'il prend vis-à-vis des réformes d'enseignement. Il promet toujours, mais il n'accepte rien. Toute réforme, quelque saine qu'elle soit, est rejetée pour des raisons quelquefois très ridicules, et tout cela uniquement pour gagner du temps. Ce pro-

cédé du gouvernement est conforme à sa maxime, qui est de tourner toujours son esprit selon les circonstances. C'est une tradition à lui, et il reste en cela fidèle à son passé. Aussi l'organisation de l'enseignement change-t-elle bien des fois sans faire un pas en avant dans la voie du progrès.

Cet état déplorable, résultat de la politique intéressée des Habsbourgs, caractérisée dès son commencement par l'intention de gagner tout et de ne donner rien, dura jusqu'à 1867. Enfin on entrevit aussi en haut lieu qu'une telle tactique n'était ni digne, ni profitable. Ce fut cette conviction, presque trop tardive, qui donna naissance à la convention de 1867 conclue pour dix ans. La Hongrie reçut tous les éléments essentiels d'un État parlementaire ; il lui devint enfin possible de prouver combien grande était en elle la puissance de l'amour de la patrie. Notre immense devoir de faire naître en quelques années ce qui d'ordinaire demande des siècles d'élaboration, se déploya devant nos yeux dans toute sa magnificence, mais aussi avec toutes ces difficultés, avec tous ces obstacles que la brièveté du temps et surtout l'exiguité de nos moyens nous opposaient. Nous eûmes le courage de commencer, et « bien commencé est demi-achevé ».

Bornons-nous ici à retracer les réformes tentées dans le domaine de l'enseignement secondaire et en particulier les institutions du ministère des cultes.

Mais auparavant, il nous paraît indispensable d'ajouter quelques statistiques sur la période de 1777 à 1867. Relativement aux écoles secondaires, nous ne possédons aucune donnée certaine sur le nombre de leurs professeurs et de leurs élèves en dehors de la Statistique bien connue de Schwartner, du commencement de notre siècle, qui nous fournit quelques renseignements sur plus d'un point défectueux. Voici ceux qui nous intéressent :

En 1809, les catholiques romains avaient, en Hongrie, 60 écoles, dont 6 gymnases de philologie et 54 gymnases supérieurs. Le nombre des élèves et des professeurs n'est pas mentionné.

A la même époque, les réformés avaient des collèges célèbres à Debrezin, à Sarospatak et à Papa, ainsi que des gymnases à Kommorn, à Losonez, à Miskolez, à M. Parget. Il y avait en outre des « particules » dans chaque ville importante (1), mais Schwartner les passe sous silence. Toutefois, il écrit que le gymnase de Debrezin avait 1,600 élèves et celui de Sarospatak 852.

Les gymnases les plus grands des protestants étaient à Pres-

(1) Voir plus haut.

bourg, à Oldenbourg, à Leitschau, à Kesmark, à Eperies; quelques gymnases d'une moindre importance : à Schemnitz, à Neusohl, à Modern, à Rosenau, à Gomor, à M. Berény, à Nyiregyhaza, avec 2,000 élèves en tout.

La collection d'Alexis de Fenyes n'est pas beaucoup plus riche en statistiques scolaires. Sur les années de 1835 à 1837, voici les renseignements qu'elle nous fournit :

Les catholiques romains avaient alors 58 gymnases de six classes et 8 gymnases de huit classes, dans lesquels, sous la conduite de 431 professeurs, 13,722 élèves recevaient l'instruction.

Les gymnases des réformés, dont le corps enseignant consistait en 103 professeurs, étaient fréquentés par 6,500 élèves.

Dans les gymnases des protestants, le nombre des professeurs était de 74 et celui des étudiants de 3,640.

En outre, il y avait des étudiants de religion grecque, au nombre de 500, élevés dans quelques gymnases ecclésiastiques.

Les différents collèges de Transylvanie étaient fréquentés par 5,000 élèves.

En résumé, il y avait alors en Hongrie 608 professeurs de gymnases et en Hongrie et en Transylvanie 21,322 gymnasiens.

Environ à l'époque de l'« Organisation Entwurf », en 1857, la statistique des gymnases était la suivante :

A. — Gymnases.

En Hongrie	76
Dans la Wojwodine et dans le Banat	7
En Transylvanie	26
TOTAL	109

B. — Professeurs de gymnase.

En Hongrie	800
Dans la Wojwodine et dans le Banat	64
En Transylvanie	295
TOTAL	1,159

C. — Élèves.

En Hongrie	12,484
Dans la Wojwodine et dans le Banat	1,012
En Transylvanie	4,068
TOTAL	17,564

La statistique des écoles réales dans le même temps donne les chiffres suivants :

A. — Écoles réales.

En Hongrie.	7
Dans la Wojwodine et dans le Banat.	2
En Transylvanie.	3
Total. . . .	12

B. — Professeurs.

En Hongrie	74
Dans la Wojwodine et dans le Banat	14
En Transylvanie.	19
Total. . . .	107

C. — Élèves.

En Hongrie.	1,200
Dans la Wojwodine et dans le Banat	252
En Transylvanie	283
Total. . . .	1,735

La grande décadence que nous montre la statistique de l'enseignement secondaire est due à l'apathie qui suivit notre oppression et à la haine éprouvée contre les oppresseurs. Les parents préférèrent ne pas faire instruire leurs enfants que de les laisser contraindre de reconnaître un régime détesté. En outre, c'est le naturel des Hongrois que, si la liberté leur manque, ils ne désirent rien qu'elle, leur unique souhait est la liberté ; ce n'est que quand elle est reconquise qu'ils commencent à songer à quelque autre chose.

Dans les temps immédiatement antérieurs à la restitution de la constitution, nommément en 1864 et en 1865 — d'après les données de Hunfalvy — la statistique des écoles secondaires a été la suivante :

A. — Gymnases.

	Établissements.	Professeurs.	Elèves.
Catholiques romains, en Hongrie. .	60	533	15,651
Id. en Transylvanie	11	114	2,125
Réformés en Hongrie	15	149	3,886
Id. en Transylvanie.	6	?	?
Protestants en Hongrie	14	124	2,482
Id. en Transylvanie	6	78	866
Unitaires en Hongrie	3	34	397
Id. en Transylvanie	2	17	232
Totaux . . .	117	1,149	25,639

B. — Écoles réales.

	Établissements.	Professeurs.	Élèves.
En Hongrie	17	128	2,432
En Transylvanie	22	33	403
TOTAUX . . .	39	101	2,835

La cause de ce grand progrès, surtout sous le rapport du nombre des élèves, est que notre liberté nouvelle était déjà proche, et que les âmes abattues des Hongrois commençaient à espérer. Chaque Hongrois se rappelait de nouveau le présage : « La Hongrie n'a pas été, la Hongrie sera ! »

Dr APATHY,
Professeur à l'Université de Pesth.

(*A suivre.*)

ESSAI

SUR

L'ÉDUCATION D'UN PRINCE [1]

D'APRÈS

UN ANCIEN MANUSCRIT COMMUNIQUÉ PAR M. LOUIS MÉNARD

IV

L'homme estant fait pour la société, rien ne luy est plus important que de se connoistre et de connoistre les autres; mais si cette connoissance est utile à tous en général, elle est absolument nécessaire aux Princes, qui estant nés non seulement pour vivre avec les autres hommes, mais encore pour les conduire, en disposer et leur commander, ne peuvent s'en acquitter comme ils le doivent, sans les bien connoistre, ny les bien connoistre sans se connoistre parfaitement eux mesmes, selon ce conseil de la Sagesse : *intellige quæ sunt proximi tui ex te ipso.* En effet, sans parler icy du rapport qu'ont tous les hommes entre eux, comment un Prince pourroit-il se bien conduire, sans se connoistre? et comment pourroit-il bien conduire les autres, sans commencer par se bien conduire luy-mesme? Il faut donc appliquer, de bonne heure et tousjours, les Princes à s'examiner et à s'estudier eux et les autres, selon cette parole si sensée d'Agésilas, qu'il faut apprendre aux Enfants ce qui leur doit servir, estant hommes. C'est donc l'estude et la science propre et véritable des Princes, à laquelle ils doivent s'attacher et travailler à se perfectionner toute leur vie.

Disons plus. Cette estude de soy et des autres n'est qu'une seule estude, puisque touts les hommes sont à peu près les mesmes dans le fond et par leur contexture générale. Ainsy ces

(1) Voir la *Revue internationale de l'Enseignement,* du 15 mars 1882.

deux connoissances sont tellement despendantes et liées ensemble ; elles s'entraident et se soutiennent mutuellement si fort, qu'il est presque impossible de bien posséder l'une sans l'autre. En effet, avec quelque attention et quelque désintéressement que nous nous recherchions nous-mesmes, nostre amour-propre nous grossissant tousjours nos bonnes qualités ou nous diminuant nos deffauts d'une manière imperceptible, comment pourrions-nous voir ces objets en nous, au naturel et tels qu'ils sont, si nous ne les allons chercher auparavant dans les autres? C'est là que voyant les mesmes vices sans nuage et sans fard, et accompagnés de toute leur laideur et de leur suite honteuse ou funeste, ils font alors sur nous toute l'impression qu'ils y doivent faire. Après quoy, par un retour facile et raisonnable, il ne reste plus qu'à nous en faire l'application pour les combattre et pour essayer de les surmonter et de nous en corriger.

D'un autre costé, il est impossible que nous connoissions jamais bien les autres, sans les estudier en nous-mesmes, parce qu'autrement nous ne les pouvons connoistre que par la réflexion, qui est un instrument lent, émoussé et sujet à plus d'un inconvénient, au lieu que nous nous connoissons nous-mesmes, bien moins par réflection que par sentiment, qui est un moyen d'autant plus utile et plus sûr qu'il est plus vif, plus prompt et plus vray. Il n'en faut d'autre preuve que l'expérience qu'on en fait touts les jours, quand on veut se chercher attentivement et de bonne foy et rentrer pour cela dans son cœur, le premier et le plus excellent de touts les maistres, dans cette science, pour qui le scait consulter et écouter comme il faut; aussy est-ce à ce maistre seul que Dieu luy-mesme renvoye les plus aveugles et les plus insensés, pour leur instruction : *redite prœvaricatores ad cor*. Et l'on peut dire aussi que cette ignorance profonde, ce déplorable aveuglement et touts les maux qu'il produit et qui nous accablent, ne viennent que de ce que, par une suitte funeste du péché, nous sommes sous son joug comme de vils esclaves et de malheureux bannis, éloignés, exillés de nous-mesmes et fugitifs de nostre propre cœur : *fugitivus eras cordis tui*, dit saint Augustin.

Ne séparons donc jamais deux estudes qui ne se doivent point séparer; meslons les tousjours ensemble pour les aider et les fortifier l'une par l'autre; faisons les marcher de compagnie et de concert; mais que cependant l'estude de nous-mesmes marche tousjours la première, comme la plus importante et la plus difficile; souvenons-nous souvent de ce que les Payens mesmes, ensevelis dans les ombres de l'idolatrie et les ténèbres de la mort, nous

ont voulu faire entendre, en nous assurant que cet admirable précepte : *Connois toy toy mesme*, estoit descendu du ciel.

Quand on dit qu'il faut s'estudier et se connoistre, on ne prétend pas parler d'une estude et d'une connoissance vaine et sans effet; on le répète encore : tout dans les hommes, et infiniment plus dans les Princes, doit tendre à l'action, et il n'est nécessaire mesme de bien penser que pour pouvoir mieux agir. Il ne faut donc se chercher et se connoistre que pour travailler à augmenter en vertus et à combattre, affoiblir et surmonter ses vices; ce qu'on ne peut faire qu'après les avoir connus. Voylà l'objet et le fruit principal de cette estude.

Quelle science que celle qui tend et qui doit tendre à nous rendre meilleurs et sans laquelle on ne peut le devenir!

Je voudrois donc commencer par convaincre un Enfant, dez qu'il en est capable, de l'utilité et de l'importance de cette science et luy montrer les moyens d'y parvenir, l'accoutumer insensiblement à réfléchir sur luy-même, à s'examiner, à se rechercher, à s'observer, à se remarquer, à se démesler, à se trouver, à se rencontrer, à se surprendre mesme et enfin à se contempler et à se voir, sans amour-propre pour ses bonnes qualités, mais aussi sans découragement pour ses deffauts, tourner et arrester son attention sur ce qu'on en voit et ce qu'on en découvre soy-mesme par l'estude continuelle et profonde qu'on doit faire de luy, l'aider dans cette recherche, l'y conduire, l'y soutenir, l'y redresser, l'y fortifier et l'amener ainsy, peu à peu et avec le temps, à pouvoir se passer de guide et d'appuy, dans cette estude intérieure dont personne n'est plus capable que nous-mesmes, quand nous scavons et que nous voulons nous y appliquer de la bonne manière.

Scavoir réfléchir, grande science, surtout pour les Princes!

Quand celuy qu'on éléve scaura les moyens d'entrer dans la connoissance de luy-mesme et qu'il commencera à s'y appliquer, à s'y exercer et à y faire du progrez, il aura dès lors une grande avance pour la connoissance des autres. Comme les grands et principaux ressorts sont les mesmes dans touts les hommes, celuy qui se sera accoutumé dez sa jeunesse à rechercher, à distinguer, à sentir et à suivre en soy-mesme ces causes capitales et leurs effets, n'aura pas de peine à les pénétrer et à les connoistre dans les autres : plus mesme les deffauts et les vices, avec les inconvénients ridicules et honteux qu'ils produisent, parce que, dans les autres, ils ont bien plus de relief à nos yeux et qu'ils font alors une impression

beaucoup plus prompte et plus vive, par un effet de la malignité et de la corruption originelle du cœur humain. Peut estre mesme que, par cette raison, cette estude des autres n'est pas moins utile que celle de soy-mesme, puisqu'il est encore plus important, si on l'ose dire, d'estre blessé de la difformité du Vice, dez qu'il est impossible qu'il soit absolument inconnu, que d'estre absolument charmé de la beauté de la Vertu à laquelle aussy bien rien n'est plus propre pour nous conduire.

D'ailleurs, un Prince a d'autant plus d'intérest d'acquérir cette connoissance des autres hommes que le besoin qu'il a d'eux est plus grand, par rapport à sa grandeur mesme : tel à peu près qu'un vaste édifice, qui demande un grand nombre de colonnes et d'appuys, au lieu qu'une cabane de berger se soutient sur elle seule ou sur peu de chose. Il faut donc qu'il cherche à leur plaire, à les attirer et à les attacher, pour tirer de chacun d'eux les avantages qu'il en pourra tirer et pour les rendre heureux eux-mesmes. Or, comment y réussira-t-il, s'il ne connoist parfaitement le fonds et les différences des hommes? Sans cette connoissance, sans ce discernement, il ne fera rien qu'au hazard et le plus souvent de travers. Il faut s'accomoder à la portée et au penchant de chacun, le prendre, le tourner et l'employer conformément à ses talents, à son génie, à son caractère : il n'y a que la connoissance qu'on en a qui puisse en décider, et je ne craindrai pas de dire tousjours que c'est la plus importante que puisse avoir un Prince :

Principis est virtus maxima nosse suos.

Connoissance encore plus nécessaire et plus difficile pour luy, parce que tous les hommes presques ne l'approchant, ne l'environnant, ne l'obsédant que par intérest, ils en ont un grand à ne se montrer à luy que tels qu'il est avantageux de s'y montrer, et non tels qu'ils sont en effet. Ordinairement, on se fait voir au naturel à ses égaux et à ses inférieurs, parce que ny crainte, ni espérance de leur part ne peut nous desdommager du supplice de la contrainte ; mais, à l'esgard de ceux qui sont au-dessus de nous, la plus grande partie des hommes se desguisent presque tousjours, parce que c'est avec leur grandeur qn'on veut estre en commerce et non avec leur personne. Ainsy, loin de nous présenter à eux tels que nous sommes, nous ne nous y montrons que tels que nous voulons qu'ils nous croyent. Nous ne les approchons donc jamais qu'avec un masque sur le visage et nous leur cachons avec soin nos vices sous les apparences de la vertu, à moins qu'en

quelques occasions, par une espèce de flatterie la plus dangereuse de toutes, nous ne jugions plus utile pour nous de les descouvrir à nud, sans fard, afin d'achever de pousser les Princes à s'abandonner à leur penchant, de les enhardir, par leur aveu et par nostre exemple, à franchir les dernières bornes qui peuvent encore les retenir et pour flatter et nourrir en eux ces mesmes vices par la vanité qu'on fait gloire d'en tirer à leurs yeux. Enfin, c'est quelques fois pour se rendre agréable, nécessaire et faire valoir ces seuls et malheureux talents, en les communiquant à son maistre et en l'attachant à soy par la liaison des mesmes vices : *et malas artes quibus solis pollebat gratiores ratus, si principem societate scelerum obstringeret.* (Tacit.)

Et pleust à Dieu qu'il n'y en eut point de cette espèce autour des Princes !

Rien n'est donc plus difficile à un Prince que de connoistre les hommes, à cause de ce déguisement presques continuel, et parce qu'entraisné par tant d'affaires, de soins et de plaisirs et partagé entre un si grand nombre d'hommes, il ne peut les voir ny les examiner assez en particulier, ny assez de suitte pour en pouvoir tousjours bien juger. Cependant, malgré ces difficultez, quand les Princes sont accoutumez à réfléchir et qu'ils voudront fixer leurs regards sur ceux qui les environnent, ils viendront à bout de les démesler et de les connoistre. L'homme le plus fin, le plus adroit, le plus dissimulé ne scauroit tousjours également se déguiser et se contraindre : il est des moments où le naturel l'emporte et perce, malgré toute son attention et toute sa retenue, où il s'eschappe à luy-mesme et où le masque se lève sans qu'il y pense, afin de luy donner le temps de respirer un peu ; et lorsqu'on scait l'observer avec de bons yeux, un geste, un soûris, un clin d'œil, un instant le développe, le découvre, le montre, et met au jour ce qu'il avoit caché si longtemps et avec tant de précaution : *prodit enim se, quamlibet custodiatur, simulatio.* (Quintil.)

Enfin veut-on trouver surement dans les hommes ce qu'on y cherche, il n'y a qu'à frapper la corde qui résonne presque infailliblement dans tous et particulièrement dans ceux qui sont les plus empressés autour des Princes, je veux dire la corde de l'intérest. Ce sera une espèce de miracle, si à cette touche ils ne répondent, ils ne se manifestent, et si toute leur dissimulation ne les trahist et ne les abandonne malgré eux-mesmes.

Mais, plus cette connoissance est difficile, plus un Prince doit s'opiniâtrer et travailler à l'acquérir. Il y a trois moyens propres

pour y réussir, ou pour mieux dire ils sont touts trois nécessaires; loin de les séparer, il faut tousjours les unir par un meslange aussy utile qu'agréable et en faire usage toute sa vie. Ces trois moyens sont la réflexion, la conversation ou le commerce des hommes, et la lecture.

Ce qu'on entend par le mot de réflexion n'est autre chose que d'observer et d'estudier l'homme en général, en cherchant à connoistre les grands et principaux ressorts qui le composent, et s'estudier soy-mesme et les autres en particulier, méditer sur eux et réfléchir sur soy, tant pour se connoistre et profiter de cette connoissance en se rendant meilleur, que pour mieux connoistre les autres par ce moyen, en pesant, en examinant, en démeslant ou comparant les mesmes choses, les ressemblances, les différences, les singularités et le nombre infiny de ces diverses parties qui les assortissent, les égalent et les distinguent.

Réfléchir sur les autres: c'est à dire, les observer attentivement pour les connoistre et se connoistre mieux soy-mesme par leur moyen; les regarder, les estudier et les suivre pas à pas et en toutes choses; mais surtout examiner soigneusement la suitte de leurs actions et le tissu entier de leur vie. En effet, les hommes peuvent imposer et se déguiser dans leurs discours, et, dans quelques actions particulières, un homme vicieux parlera comme un homme de bien; dans l'occasion, il a interrest à le faire, et cela ne luy couste rien; il pourra mesme agir quelques fois comme s'il avoit de la vertu; et quand il y trouvera ses avantages, son utilité l'y forcera; souvent mesme ce n'est pas un des moindres artifices de la fraude et de l'infidélité pour parvenir à son but; *et fraus fidem in parvis sibi præstavit, ut, cum operæ pretium sit, cum magna mercede fallat.* (Tit. Liv.) Mais il s'en faudra beaucoup que toutes ses actions ne portent ce mesme caractère. Comme c'est un mouvement d'intérest, estranger et contraire à la vertu et véritablement vitieux, qui le pousse à se parer de ces belles apparences, il reviendra bientost à son naturel et se montrera tel qu'il est, à qui voudra attacher les yeux sur tout le cours de sa vie.

Qu'on applique et qu'on accoutume de bonne heure un Enfant à prendre cet esprit d'attention, de suitte, de discernement et de réflexion et sur soy-mesme et sur les autres. C'est une chose qui parroist difficile à luy inspirer; mais elle l'est moins que l'on ne pense, quand on scait s'y prendre comme il faut; et tout despend de la manière. Les esprits, dans cet âge tendre, sont comme les

corps, délicats, souples, maniables et susceptibles de touts les plis et de tous les tours qu'on veut leur donner, quand c'est une main habile qui y travaille, à laquelle rien n'est impossible :

Dum faciles animi juvenum, dum mobilis ætas (Virg.).

Si cet esprit de réflection est si utile en général pour touts les hommes, combien l'est-il plus encore pour les Princes, dont l'un des plus considérables et des plus dangereux deffauts est cette dissipation extrême, où naturellement tout ce qui les environne semble conspirer à les pousser et à les entraisner : leur rang, le monde, les plaisirs, la flatterie, l'enyvrement de leur grandeur, et de leur mérite tousjours libéralement et presques jamais justement encensé. D'ailleurs les grandes veues, les grands employs, les grandes actions pour lesquelles un Prince est né le supposent absolument, et en ont necessairement besoin de cet esprit de suitte et de réflexion, sans lequel il est impossible d'estre grand en aucune chose.

Aussy voyons-nous que Dieu dit luy mesme, que lorsqu'il veut chatier et faire tomber les Princes, il leur envoye dans l'excez, de sa colère, un esprit de vertige, c'est à dire, d'étourdissement et d'yvresse, avant-courreur de la chûte des rois : *spiritum vertiginis inmutam eis ;* comme s'il vouloit faire entendre, qu'il commencera par leur oster l'esprit de réflection et de discernement, si nécessaire pour se gouverner et pour gouverner les autres, et qu'il leur en donnera à la place un directement opposé.

Les Sages payens eux mesmes ont regardé ce trouble et cet aveuglement, comme une punition divine. Les hommes, disoit autrefois un Romain dans le Sénat, les hommes n'ont eu aucune part à tout ce qui s'est passé dans cette occasion; ce sont les Dieux, les Dieux immortels qui ont osté le sens et la raison à vos généraux et à ceux des ennemis : *Nihil ad Caudium, P. C., humanis consiliis gestum est, Dii immortales et vestris et nostris imperatoribus mentem ademerunt* (Tite-Liv.).

Quand on dit que la conversation est un des moyens nécessaires pour connoistre les hommes, on entend le commerce de ces mesmes hommes : les voir, les entendre, leur parler, les pratiquer, en user, les sonder mesme et les mettre à l'espreuve quelque fois; car souvent il en faut venir jusques-là, pour les bien connoistre; en un mot, se communiquer à eux avec discernement et avec prudence et les engager, par un air ouvert et facile, à se communiquer mutuellement à nous. Il faut donc commencer par leur

rendre nostre commerce aymable, afin que le leur puisse aussy nous parroistre tel et qu'il soit ainsy aisé de nous porter avec goust à une chose si utile et si nécessaire.

Le premier advantage de ce commerce pour un Prince vertueux est qu'en le faisant de jour en jour mieux connoistre luymesme, il luy attirera les cœurs, luy gagnera l'estime et la confiance, et luy attachera des créatures et des amis, instruments et trésors d'autant plus nécessaires et plus précieux que le rang où l'on se trouve est plus élevé : *Nullum majus boni imperii instrumentum, quam bonos amicos* (Tacit.).

Que si la vanité des hommes est naturellement flattée d'estre en commerce avec les Grands, combien plus sont-ils touchez, lorsqu'un Prince leur fait sentir, dans ce commerce, de l'agrément, de la bonté, de la vivacité, de la seureté, et, pour tout dire en un mot, de l'amitié, ce bien si utile et si rare. Eh! quel cœur y pourroit demeurer insensible et fermé, lorsque le domestique trouve dans son maistre, et le sujet dans son Roy, tout ce qui feroit l'advantage et le charme de sa vie dans son égal ou dans son inférieur!

C'est par ce commerce fréquent et suivy qu'un Prince fera des progrez et se perfectionnera insensiblement dans la connoissance des hommes. Ils s'y montreront à luy, tost ou tard, tels qu'ils sont. La liberté, la félicité, le plaisir, l'habitude, la chaleur mesme et le charme de la conversation qui se glisse, en flattant, jusqu'à ouvrir les cœurs et en tirer et mettre au jour ce qu'il y a de plus caché et de plus important (1), mille autres appas semblables leur feront poser le masque et renoncer à la gesne et à l'esclavage de la contrainte; il y aura des moments, où les plus dissimulés et les plus corrompus s'oublieront et cesseront d'estre sur leurs gardes. Je suppose qu'alors un Prince ne les connoist pas pour tels, car dès qu'il les connoist, il doit les escarter de luy ou du moins estre fort en garde contre eux, bien loin de les honorer de sa familiarité et de sa confiance. Ils croyront souvent que ce qui leur échappe et qui les trahit n'a auçun rapport à eux, parce qu'il s'est passé dans des temps, ou dans des pays fort éloignés; et cependant ils se monstreront eux-mesmes dans ce qu'ils pensent des autres; et un discours, un jugement, un mot sur une action, ou sur une parole d'un Grec ou d'un Romain, mort peut estre il y a deux mille ans, les trahira quelque fois, les démasquera, et exposera au jour le fond de leur âme. En tout cas, on les pénétrera certainement, en

(1) Est quœdam dulcedo sermonis, quœ irrepit et blanditur, et non aliter quam ebrietas aut amor secreta producit (Senec.).

suivant, en examinant, comme nous l'avons dit, leurs discours, leurs actions, leur conduitte ; mais surtout dans ce qui les regarde en particulier et qui a rapport à leur intérest et à leurs passions ; et c'est ainsy que tousjours, souvent mesme par les plus petites choses, on viendra à bout de demesler enfin jusqu'aux plus secrets replis des cœurs les plus profonds et les plus cachez, car on ne dérobe rien à un homme attentif et capable de réfléchir par l'habitude qu'on luy aura fait prendre dès ses premières années.

Enfin, ce qu'un Prince ne pourra connoistre dans les hommes par leur commerce et par la réflection, il le découvrira par la lecture.

C'est par elle qu'il connoistra l'homme en général et en particulier, soy-mesme et les autres, dans les bons livres de morale et d'histoire. C'est dans cette peinture sincère de l'histoire que, voyant à nud et jusque dans le fond de l'âme les hommes des siecles passez, il verra en mesme temps ceux du sien, avec tout ce que l'amour-propre, l'artifice, l'intérest et la dissimulation leur cachent ordinairement en eux ; surtout il y verra ses pareils, c'est à dire ceux qui ont joué les premiers personnages sur le grand théatre du monde ; et il les y verra au naturel, sans fard, sans apprest, sans ornements, qui les couvrent ou qui les desguisent, qui éblouissent et qui imposent. Il entendra parler et juger d'eux avec la mesme liberté que des plus simples particuliers, sans égards pour leur dignité, ny pour leur puissance qui de leur vivant faisoit trembler tant d'hommes, et sans autre distinction que celle qui vient du vice et de la vertu, ces deux seules choses qui appartiennent véritablement aux hommes et qui leur demeurent seules aussy, lorsque tout le reste leur est enlevé et qu'ils ne subsistent plus eux-mesmes. Pendant la vie des Princes ou incontinent après leur mort, leur puissance qui respire encore assez souvent dans leurs enfants, l'espérance, la crainte, l'intérest, la flatterie colorent et embellissent, ensencent et consacrent mesme quelque fois leurs deffauts et leurs vices ; et quelques fois aussy l'envie, la haine et le ressentiment défigurent leurs plus grandes actions et empoisonnent leurs plus rares vertus : *res, florentibus ipsis, ob metum falsæ ; post quam occiderant, recentibus odiis compositæ sunt* (Tacit.). Mais quelque temps après leur mort, on en parle avec sincérité et sans passion ; parce qu'il n'y a plus de raisons d'en user autrement : *sine irâ et studio quorum causas procul habeo*. Et c'est alors enfin que leurs vertus et leurs vices trouvent chés la postérité, avec la justice qui leur est deue, les

louanges et le blâme, la récompense ou la punition qu'ils méritent; *decus suum cuique posteritas rependit* (Tacit.).

C'est donc dans ces portraits si pleins de ressemblance et de fidélité qu'un Prince doit s'estudier, encore plus attentivement, et estudier les autres. C'est dans ces livres qu'il est seur de trouver la vérité, cette vérité, si précieuse en elle-mesme et si importante pour luy, cette vérité, qu'il doit respecter et chérir au dessus de toutes choses et qui parvient si difficilement jusqu'aux Princes par l'organe des hommes qui les assiégent, et au travers de tant d'obstacles qu'on luy oppose en foulle, et qui luy ferment le passage de tous costez. C'est dans l'histoire seule qu'il peut s'assurer de la voir sans ombres et sans nuages, quand il voudra l'y chercher et l'y voir; d'autant plus que là elle ne se montrera pas à luy, en passant, ny à demy, mais qu'il y aura tout le temps de l'estudier, de l'examiner, de la pénétrer et de s'y appliquer à loisir, pour en profiter. C'est dans l'histoire seule que la réverbération de cette vérité qui y brille dans tout son éclat, rejaillissant jusques sur luy et venant à lui dessiller les yeux, esclairera son esprit, et luy fera voir dans les exemples des autres, comme dans un miroir fidelle, ses propres défauts et ses fautes, que l'amour-propre lui déguise, que la flatterie luy farde, que la bassesse et la corruption luy dissimulent ou luy justifient, et que le zéle mesme et l'amitié adoucissent et ménagent assez souvent.

Lisez l'histoire, disoit autrefois Démestrius de Phalère au Roy Ptolémée, parce que vous y verrez et que vous apprendrez beaucoup de fautes que vous commettez dans le gouvernement et que vos amis mesme ne veulent ou ne peuvent pas vous dire.

C'est en effet dans l'histoire qu'un Prince trouvera, avec la vérité, des règles et des maximes toutes formées pour sa conduite; et, ce qui est encore beaucoup plus utile et plus efficace pour instruire, (parce que c'est un moyen bien plus vif et bien plus prompt) c'est dans l'histoire qu'il puisera des exemples pour s'y conformer ou s'en éloigner : *longum iter est per præcepta; breve et efficax per exempla* (Senec.). L'histoire luy rendra présents touts les siecles, le mettra en commerce avec touts les grands hommes de touts les temps et en estat de profiter de leurs fautes mesmes. Ce sera pour luy une source vive et inépuisable de vérité et de lumière; et c'est là, que s'enrichissant de tant de trésors de maximes et d'exemples et se formant avec choix un modelle accomply de tout ce qu'ont eu de plus excellent tant de grands personnages, il acquérera aux despens des autres (quel avantage infini!) une expérience anticipée, fondée sur leur sagesse et sur leur impru-

dence. Enfin, c'est dans l'histoire, à l'aspect de ces grands exemples et sous de si grands maistres, qu'il succera, qu'il goustera, qu'il acquérera (humainement parlant) la magnanimité, l'eslévation, la constance, le mépris de la mort, l'amour de la gloire, en un mot, toutes les vertus de son état. C'est dans l'histoire qu'il verra la vertu représentée dans son plus grand lustre et avec tout ce qui la peut rendre désirable, dans cette haute et majestueuse simplicité si digne de respect et d'admiration; au lieu qu'il y verra le vice peint dans toute sa laideur et avec toutes les couleurs naturelles qui en doivent inspirer l'aversion et le mespris. Il y verra la première tousjours respectable et respectée, mesme au milieu des persécutions et des disgraces qu'elle a souvent à essuyer de la fortune et de l'Envie, se tenir lieu de bonheur et de récompense à elle-mesme, s'attirer l'amour, la vénération et les louanges de tous les hommes, dans tous les temps, et forcer jusqu'à ses ennemis à luy rendre enfin justice. Mais il y appercevra au contraire le vice tousjours méprisable et tousjours méprisé, jusques sur le throsne, et par ceux qui l'y encensent et qui paroissent l'y adorer, servir de bourreau et de supplice à ceux mesmes qu'il a eslevés au faiste de la grandeur et emporter justement la haine et l'horreur de tout le genre humain.

Ainsy, un jeune Prince, aidé, sur tout dans les commencements, de la chaleur du discours et du feu de la conversation de celuy qui l'eslève, voyant dans ces tableaux tousjours vivants le nom des gens de bien révéré et en bénédiction dans touts les siecles, et celuy des méchants à jamais détesté, se pénétrera, jusques dans le fonds de l'ame, d'amour et de respect pour les hommes vertueux; et, eschauffé de l'heureuse ardeur de mériter les mesmes prix en les imitant, il sentira son cœur peu à peu concevoir, se grossir et enfanter cette noble et généreuse émulation, si féconde en vertus, et mère, après la nature, des grands hommes et des héros; et dans le mesme temps, se remplissant de mépris et de haine pour les meschants, il s'enflammera d'une forte passion de fuir loin de leurs traces, pour n'estre pas, comme eux, en exécration à son siecle et à toute la postérité : *quod præcipuum munus annalium reor, ne virtutes sileantur, utque pravis dictis factis que ex posteritate et infamiâ metus sit* (Tacit.). Quel avantage encore une fois, quelle instruction pour un Prince!

Qu'on s'applique donc, dès les commencemens, à faire lire l'histoire à un jeune Prince et à luy apprendre à la lire comme il faut: ce qui n'est pas une chose aisée, mais au contraire, qui veut estre

maniée par une main de maistre. Qu'on luy en inspire l'amour et le goust. Qu'on le convainque que rien n'est plus important, ny plus nécessaire. Qu'on employe touts ses soins et tout ce qu'on peut avoir d'esprit et d'habileté à adjouter aux agréments et aux charmes qu'elle a d'elle-mesme, afin de la luy faire encore plus aimer et plus désirer. Enfin qu'on luy fasse comprendre que l'histoire est non seulement la science, mais aussy le principal maistre d'un Prince, et qu'il doit écouter et consulter toute sa vie ce maistre, qui ne manquera jamais de luy donner au besoin des enseignemens salutaires.

Mais qu'on ne luy propose, et qu'on ne luy montre pas l'histoire, comme une vaine et infructueuse curiosité ou comme un fardeau de mémoire, que les précepteurs ordinaires font étaller à leurs élèves, avec la mesme ostentation et la mesme habileté qu'ils ont employée à leur entasser dans la teste, avec beaucoup de peine, bien des faits mal digérés.

Ce n'est pas scavant qu'il faut rendre un Prince, mais habile.

Il s'agit bien pour luy de scavoir les noms, la suitte, les principales actions mesme des Rois, des Empereurs, des grands Capitaines, et de chercher, par exemple dans Tacite, les noms et les faits des Vologéses ou des Tacfarinas, de Rhescuporis et de Cartismandua! Stérile et rebutante estude, propre à inspirer à un Enfant un prompt et incurable dégoust pour la chose du monde la plus excellente et qu'il luy est de la plus grande conséquence d'aimer toute sa vie.

Ceux qui n'ont que cette idée de l'histoire n'en connoissent que l'escorce et l'apparence ; ils n'en ont jamais pénetré, ny puisé la moëlle et le suc ; ils ne méritent pas de la lire ; ils méritent encore moins d'en parler à un Prince et ne sont guères propres à son éducation.

L'histoire pour ses pareils n'est point une estude de mémoire ; c'est une estude de jugement ; elle ne doit tendre qu'à luy former le discernement, pour se conduire et pour conduire les autres. En un mot, elle est faite pour l'esprit et pour le cœur. La mémoire n'est qu'un canal et un réservoir, pour l'y faire entrer et pour l'y retenir. C'est l'esprit, c'est le cœur qu'il faut qui la scachent ; c'est là qu'elle se doit imprimer et arranger ; et il est nécessaire qu'un Prince la digère et la convertisse tellement en sa propre substance, qu'insensiblement elle lui serve de lumière et de règle, pour l'esclairer et le conduire, sans qu'il s'en apperçoive luy-mesme. Encore une fois, l'histoire est pour luy une science d'esprit et de cœur. Nulle estude de morale, après celle qu'on en doit faire dans

les livres de la religion, plus belle, plus solide, plus profitable; et je fais plus de cas pour un Prince, et pour tout autre homme mesme, de ce beau mot de Titus, leu et senty comme il faut : *amici, diem perdidi* (Sueton.), que de scavoir par mémoire et d'estre à mesme de réciter toute l'histoire Byzantine, celle des Caliphes et des Otthomans, et par dessus mesme encore, si l'on veut, celle des anciens Scythes et Perses ou des Dynasties des Egyptiens. Quelle vaine et pédantesque etude! Quelle science frivole et labialle pour un Prince et pour les autres hommes aussy, dez qu'on est sorti de l'enfance!

Mais pour remplir de faits la mémoire des autres, il ne faut qu'en avoir soy-mesme et avoir beaucoup leu sans goust et sans esprit, (et il est assez de gens de cette espece!); au lieu que pour faire sentir à un enfant ce beau mot de Titus, en faire entrer et germer le principe et la semence dans son cœur, il faut le sentir vivement jusqu'au fond du sien, luy en parler avec ce mesme feu et cette mesme chaleur qui l'a enfanté, enfin estre presque capable soy-mesme de l'avoir dit : et voylà ce qu'on ne trouve guères dans les maistres!

Pour juger ce que c'est véritablement que l'histoire et de quelle manière on la doit lire et estudier, il n'y a qu'à voir et qu'à faire une attention exacte sur ce qu'en dit, au commencement de la sienne, pour nous servir d'instruction, le plus grand historien qui aît peut estre jamais été et digne en effet par la grandeur de son génie d'escrire l'histoire du peuple romain. Après avoir raporté, en deux mots et avec une dignité capable d'en donner mesme aux fables, ce que l'antiquité avoit publié de l'origine de Rome et de Romulus qu'elle attribuoit à Mars, il adjoute ces excellentes paroles, dont je vais essayer de rendre au moins le sens, puisqu'il m'est impossible d'en rendre la douceur et la majesté : l'attention et la foy qu'on donnera ou non à de semblables choses, me paroist de peu d'importance; c'est à considérer la manière de vivre et les mœurs que chacun doit s'appliquer de toutes les forces de son Esprit, à examiner par quels hommes, par quels talents, par quelles vertus, et dans la paix et dans la guerre, un si grand empire s'est formé et s'est accru; à observer comment ensuitte, la discipline venant à se relacher peu à peu, les mœurs ont aussy dégénéré et se sont affaiblies et comme affaissées avec elles, et de quelle manière, ce progrès s'augmentant avec le temps, ces mesmes mœurs sont tombées tous les jours de plus en plus et se sont enfin précipitées dans une entiere décadence et une corruption absolue, jusqu'à ce que nous soyons arrivez à ces

temps malheureux, où nous n'avons plus mesme la force de supporter ny nos vices, ny les remèdes nécessaires pour en guérir.

Voylà surtout ce qu'il y a d'utile et de salutaire dans la connoissance du passé : d'y trouver des instructions que nous fournissent toutes sortes d'exemples et de les contempler avec soin dans ces monuments célèbres, où ils sont déposez et consignez avec éclat à la posterité, afin d'y puiser, d'un costé ce qu'il est avantageux à nous et à l'Etat que nous imittions, et de l'autre, d'éviter ce qu'on y voit de vicieux et de honteux dans ses commencements ou dans sa fin : *hoc illud est præcipuum in cognitione rerum salubrum ac frugiferum omnis te exempli documenta in illustri posita monumento intueri; inde tibi tuæque respublicæ quod imitere, capias : inde fædum inceptu, fædum exitu, quod vites* (Tit. Liv.).

Un si grand maistre, un si excellent juge en ces matières, ne croit pas que les faits seuls et en eux-mesmes méritent une grande attention, mesme dans l'histoire du Peuple Romain écrite par Tite Live; c'est pour quelque chose de bien plus important et de bien plus élevé qu'il la demande toute entière; c'est aux mœurs, c'est à l'action qu'il veut que tout tende et se raporte dans une semblable lecture; c'est, en un mot, à ce qui peut estre salutaire et avantageux, et à nous et au public, qu'il désire qu'on s'attache et qu'on s'arreste uniquement. Belles paroles, certes, et bien dignes d'estre consacrées à l'Eternité, comme elles le sont, sur le frontispice d'un si magnifique ouvrage! On ne les peut trop faire remarquer à un jeune Prince. C'est l'une des plus excellentes leçons qu'on luy puisse donner : trop heureux, et trop habile, s'il en scait bien profiter!

Il ne faut pas oublier qu'on doit commencer par faire lire à un jeune Prince l'histoire du peuple de Dieu, non seulement par rapport à la religion qu'on ne doit jamais perdre de veue et parce qu'on trouvera aussy dans cette histoire sacrée tout ce qu'on cherche d'ailleurs dans les prophanes ; mais de plus, parce que Dieu a pris soin de nous y marquer clairement et en destail une grande vérité qu'on ne peut trop faire observer et respecter à un Prince : c'est que tous les événements, toutes les grandeurs, les sceptres, les couronnes et les Princes mesmes sont entre les mains de Dieu comme l'argile entre les mains du potier : *ecce sicut lutum in manu figuli, sic vos in manu mea* (Jérem.) ; que c'est cette main, seule toute puissante, qui les élève et qui les abaisse; qui les frappe et qui les guérit, *percutit et sanat;* qui respand sur eux l'opprobre et la gloire ; qui les destruit, pour les rétablir après leur ruine,

effundit despectionem super Principes, eos qui oppressi fuerunt, relevans (Job); que leurs pensées, leurs desseins, leurs actions despendent de luy, parce qu'il change et tourne leur cœur comme il lui y plaist : *qui immutat cor principum populi terræ;* que, lorsqu'il les veut punir, les abandonnant à eux mesmes, il les fait marcher inutilement par des routes égarées : *et decipit eos, frustra incedant per invium ;* qu'il les laisse aller à tastons au milieu de la lumière, comme s'ils marchoient dans les ténèbres et les fait chanceler et se fourvoyer comme s'ils estoient troublez et hors d'eux mesmes: *palpabunt, quasi in tenebris et non in luce, et errare eos facit, quasi ebrios;* qu'il fait servir enfin jusqu'à leurs passions et à leurs crimes à l'accomplissement de ses desseins redoutables ; qu'ainsy, lorsqu'il paroist à nos faibles yeux qu'un Roy poussé par son ambition, sa colère ou sa vengeance asservit les peuples et desthrosne les Rois, Dieu, en levant ce voile de chair qu'il a mis entre luy et nous et qui empesche nos yeux appesantis de rien voir que l'escorce des objets et l'apparence des choses, Dieu, dis-je, nous en découvre la réalité et nous offre un tout autre spectacle, en nous apprenant de sa propre bouche, que c'est luy mesme, qui par un jugement aussy juste que terrible les livrant à leurs passions, rend ces aveugles et ces furieux les instrumens et les ministres de sa justice ; et qu'il fait servir ces vases d'iniquité à sa propre gloire ; que ces Rois insensez ne sont que des verges entre ses mains (*Assur virgœ in manu domini*), dont il se sert pour châtier dans sa colère, et quelque fois dans sa miséricorde, ceux qui l'ont offensé et qu'il veut ramener à luy ; mais que ce juge redoutable et ce souverain maistre des Princes et des Rois brise et jette au feu à leur tour ces verges criminelles, lorsque ses desseins équitables sont remplys.

Vérité non moins salutaire que terrible, dont on ne laisse pas d'en entrevoir des traces au milieu de la nuit de l'idolâtrie, jusques dans les Poètes payens; mais qui n'est suivie et développée et mise dans tout son jour, que dans nos saints livres, qui par leur authorité divine ne nous permettent pas d'en douter.

Qu'on apprenne donc à un Prince, qu'on le pénètre dès ses premières années : *erudi illos a pueritia illorum* (Sapient.), de cette dépendance infinie où il est de Dieu, pour l'obliger à y avoir incessamment recours, comme à sa seule force et à son unique appuy ; et afin qu'en reconnoissant avec crainte et avec soumission que son sort est entre ses mains, il luy crie souvent du fond de son cœur avec amour et avec confiance : *adjuva me, et salvus ero.* Que pour luy servir d'un préservatif sûr (et c'est le seul) con-

tre le poison de la grandeur, de l'orgueil et de la flatterie et de toute cette pompe vaine, extérieure, et après tout estrangère à son égard, on imprime fortement dans son cœur, *in stilo ferreo, et ungue adamantino super latitudinem cordis* (Job), que les plus grands Princes ne sont que poussière et cendre devant Dieu, *quum sis pulvis et cinis;* que Dieu seul les a tirez du néant par sa parole et les y peut faire rentrer d'un regard ; que ce Roy des Rois les jugera un jour sévèrement et leur demandera un compte d'autant plus grand et plus rigoureux, que le rang où il les a placez est plus haut ; que toute leur puissance vient de ce maistre souverain, qui interrogera leurs œuvres et pénétrera dans le plus secret de leurs pensées : *quoniam data est a domino potestas vobis, et virtus ab altissimo, qui interrogabit opera vestra, et cogitationes vestras scrutabitur* (Sapient.) ; que toutes les grandeurs de la terre ne seront que vide et néant à ses yeux; qu'enfin il n'y a et il ne peut y avoir de véritable grandeur qu'en Dieu et par rapport à Dieu ; et que tout ce qui ne s'appuye pas sur ce divin principe n'est que faiblesse, misère et vanité : *vanitas vanitatum et omnia vanitas* (Ecclési.).

Revenons donc à dire que la connoissance des hommes estant la science des Princes, les seuls livres, qui, à proprement parler, leur conviennent, sont les livres de morale et d'histoire, puisque ce sont les seuls, qui peuvent les conduire à la connoissance des autres et à la connoissance d'eux mesmes. Un Prince doit avoir une teinture légère de presque toutes les sciences, quoy qu'absolument parlant il s'en puisse passer; mais il doit avoir nécessairement une connoissance profonde de celle-cy, et avec cette science on ne luy en demandera point d'autre. Un astronome doit scavoir l'astronomie; un physicien, la physique ; un jurisconsulte, les loix, etc ; un Prince doit scavoir les hommes. Les sciences mesme qui s'arrestent à la simple spéculation sont dangereuses pour luy dont toutes les connoissances, comme on l'a dit si souvent, doivent tendre à l'action et qui ne doit scavoir que pour agir. Qu'on ne luy parle donc du reste que par rapport à cette science principale et qui est comme le centre du cercle où toutes les lignes doivent se raporter et se terminer. Elle est bien assez importante et assez difficile, pour mériter toute son attention ou du moins la plus considérable partie.

C'est en cet endroit, et à cette occasion, que je crois devoir parler des autres études d'un jeune Prince. Parce que j'en ai

déjà dit, il est aisé de voir quelle doit estre, ce me semble, sa principale et presque son unique estude. Néantmoins, pour donner quelque chose à la coutume et mesme à la raison, voicy ce que je désirerois qu'on suivist dans une matière qu'on regarde ordinairement comme la plus importante, mais qui, par la manière dont elle est traittée, me paroist la dernière sans aucune comparaison.

Je ne comprends point icy, sous le nom d'estudes, celle de la religion, dont il faut parler tous les jours au Prince qu'on élève. C'est une estude à part, qui doit marcher à la teste des autres et estre traittée aussy sérieusement que le reste veut l'estre avec guayeté. J'en ai déjà parlé et j'ajouteray seulement qu'il ne faut perdre aucune occasion d'y ramener et de la faire sentir. Je ne prétends parler icy que des estudes prophanes.

Je voudrois doncque, depuis cinq ans jusqu'à sept, on commencâst à entretenir un Prince naturellement, et sans affectation, de choses convenables à cet âge ; et qu'au lieu d'y apporter le moindre effort, on cherchast seulement à exciter sa curiosité, à éveiller son goust et à faire naistre en luy le désir d'apprendre ; que tantost on lui contast un petit trait d'histoire et tantost une fable, en luy donnant des idées bien nettes et bien claires de la différence qu'il y a de l'une à l'autre, et que le plus souvent on lui fist souhaitter et attendre, comme un divertissement ; qu'on le mist mesme dans la disposition de le demander de son propre mouvement ; mais surtout qu'on ne le rassasiast jamais ; qu'on joignist à ces petits récits la veue d'estampes et de taille-douces les plus belles et dans le plus grand nombre qu'il seroit possible, sans luy dire qu'un mot de chacune, et assez seulement pour luy donner une légère idée de ce qu'elles représentent et s'en faire demander davantage ; qu'on n'accablast pas mesme alors sa curiosité ; mais qu'on la satisfist en peu de paroles, sans fatiguer et rebuter la mémoire d'un enfant, ny luy demander un compte austère et scrupuleux ; l'aydant au contraire, ou se reposant sur elle du soin de retenir ce qu'elle pourroit, dans ces commencemens.

Il faut dans cette première enfance de l'âge et des estudes (car les estudes ont aussy leur enfance : *est sua enim studiis infantia* (Quintil.), ménager extrêmement la délicatesse de ces fibres si foibles et si tendres ; prendre bien garde qu'on ne brouille et qu'on ne confonde leurs petites idées, et qu'en voulant leur en donner plus qu'ils n'en peuvent contenir et porter, on ne les accoutume par là à n'avoir aucune netteté, ny aucune justesse dans l'esprit ; qu'on ne les rebute mesme et qu'on ne les desgoute pour

jamais; et qu'en leur faisant haïr ce qu'ils ne sauroient aymer, on ne les contraigne à se souvenir trop longtemps et à craindre toute leur vie cette première amertume qu'on leur aura d'abord fait sentir dans un âge si aisé à dégoûter : *nam id in primis cavere oportebit ne studia qui amare nondum potest oderit, et amaritudinem semel perceptam etiam ultra rudes annos reformidet* (Quintil.).

Il ne faut donc gesner les Enfants sur rien ou au moins faire en sorte qu'ils ne s'en appercoivent pas ; que ces petites occupations dont on vient de parler soient un amusement et un jeu : *lusus hic sit;* qu'en les interrogeant, on les pique, on les excite par la louange ; et qu'on les accoutume desjà à sentir le plaisir qu'il y a à scavoir : *etiam rogetur et laudetur, nonnumquam scisse gaudet* (Quintil.) ; qu'on soutienne mesme, qu'on élance et qu'on pousse en avant leurs désirs par l'espérance de quelque chose de bien plus beau qu'on promettra de leur montrer bientost comme une récompense : *quatenus nullo magis studia, quam spe, gaudent;* qu'on s'applique à les suivre pas à pas, à les soutenir et à les aider, pour les conduire où ils doivent aller et non à les y porter, ny à les y entraisner avec contrainte, avec violence, au hazard de les faire tomber en chemin; qu'on les apprenne à développer, à arranger et à estendre peu à peu et sans aucun effort, ny aucun art du moins apparent, leurs petites idées ; qu'on les accoustume à escouter desjà et à faire usage de leur raison naissante, à sentir cette estincelle précieuse qui est en eux et à connoistre, employer et suivre de bonne heure cette lumière céleste et cette règle divine qui doit les guider toute leur vie, s'ils ne veulent pas s'esgarer et se perdre infailliblement.

Il faut aussy leur lire déjà quelques livres d'histoires ou de fables agréables et proportionnez à leur âge, comme Hérodote, le *Cyrus* de Xénophon, les *Métamorphoses*, etc., les engager à faire les petites réflexions, dont ils peuvent estre capables ; et souvent les faire pour eux, afin de leur en épargner la peyne et de leur en montrer l'exemple et le chemin ; et, au milieu de tout cela, ne perdre point d'occasion de jetter dans cette terre nouvelle les premières semences de la morale ; la lui découvrir si ingénieusement et si agréablement cachée sous les voisles des fables ; la lui faire remarquer à nud dans les maximes ou les exemples de l'histoire et la luy exposer enfin dans tout son éclat au milieu de la divine simplicité de l'Évangile.

On néglige ordinairement ces premières années dans les Enfants, quoyque non seulement on puisse les mettre à profit ; mais encore que cet âge si souple et si tendre et qui ne fait que suivre

et se prester: *secundum aliam œtätis facilitatem velut ducentes sequitur* (Quintil.), soit le plus propre et le plus disposé à apprendre et à retenir.

Adjoutons que c'est de ces premières impressions bien ou mal données que despend le reste de la vie : *et natura tenacissimi sumus eorum, quœ rudibus annis percipimus;* que c'est sur ces fondements que pose, que s'appuye et que s'élève tout l'édifice; que cette jeune terre dans ces commencements ne demande qu'à estre cultivée et qu'à porter; que rien n'empesche alors la semence qu'on y jette, de fructifier; et que l'âme à cet âge, à l'exemple du corps, est plus capable que jamais d'estre maniée et tournée et de recevoir tous les plis, que luy voudra imprimer une main sage et attentive.

(*A suivre.*)

L'INSTRUCTION PUBLIQUE

ET LA RÉVOLUTION

RÉPONSE A M. EDMOND DREYFUS-BRISAC

Monsieur,

Je vous dois avant tout des remerciements pour la courtoisie de vos appréciations. Mais, comme vous, je ne m'attarderai pas au chapitre des civilités et j'entrerai, sans phrases, en matière.

Il y a dans votre lettre une critique générale qui porte sur l'esprit même de mon livre, et des objections plus spéciales, qui s'adressent, les unes à ma méthode, les autres aux documents sur lesquels elle est assise.

Sur le premier point je serai très bref. Vous l'avouerai-je? en effet, je ne me sens pas très touché du reproche que vous m'adressez. Suis-je hostile à la Révolution autant que vous le pensez? Je pourrais facilement, je crois, sur ce terrain même, me défendre. Mais qu'importe, en vérité, la chose? Et quelle utilité, je vous prie, trouvez-vous à constater que nous ne brûlons pas des mêmes feux? Écartons, si vous le voulez bien, de notre discussion cette question oiseuse, laissons aussi de côté les personnalités, les allusions, les rapprochements au moins superflus entre le fils et le père, et passons vite à des choses plus sérieuses.

Vous n'approuvez pas ma méthode et c'est votre droit. Vous en avez une autre et vous la trouvez meilleure. Je ne saurais m'en étonner, mais je vous demande la permission d'attendre, pour m'incliner, la publication de l'étude que vous nous faites espérer.

D'autant qu'à vous dire toute ma pensée, vos intentions m'inquiètent un peu. Vous vous proposez, nous dites-vous, de « rechercher avec une curiosité sympathique, non pas ce que les hommes de la Révolution ont fait, mais ce qu'ils voulaient faire ». Ces hommes avaient « une foi, un idéal ». Vous leur demanderez « quelle était cette foi et quel était cet idéal ». Ne craignez-vous pas, Monsieur, en vous plaçant à ce point de vue, de faire œuvre d'imagination et de sensibilité plutôt qu'œuvre de science et d'érudition? L'idéal, oh certes, il faut lui laisser sa place en histoire; quant à la foi, per-

sonne plus que moi ne la respecte. Seulement, et c'est ici que je me sépare de vous, j'attache aussi quelque importance aux choses et quand j'étudie, soit un homme, soit une époque, c'est moins, je ne m'en cache pas, sur leurs intentions que sur leurs œuvres qu'il me plaît de les juger. Il ne me suffit pas qu'ils aient voulu ; j'aime à savoir ce qu'ils ont produit. De là, Monsieur, la méthode que j'ai suivie : j'aurais pu donner tout un volume, celui-là même sans doute que vous préparez, sur les nombreux projets élaborés ou discutés de 1789 à l'an IV. Je me suis réduit systématiquement, pour toute cette période, à un chapitre aussi condensé que possible, et je suis allé droit à l'organisation des écoles et de l'enseignement à l'époque et par les soins du Directoire. Il m'a paru que cette étude serait plus neuve et plus utile que des considérations à perte de vue sur « l'idéal et la foi révolutionnaires ». Pour m'élever à ces hauteurs, après Michelet, il m'eût fallu ses ailes et je ne me les sentais pas. Au lieu de m'envoler, j'ai pris tout uniment le chemin des Archives, et c'est dans les papiers du temps que j'ai cherché tous les traits d'un tableau qui, à défaut d'autre mérite, eût du moins celui de la fidélité. Ai-je eu tort? Ce n'est pas à moi d'en décider.

Dans les objections que vous m'adressez ensuite, vous me permettrez, Monsieur, d'écarter tout d'abord celles qui reposent sur des inexactitudes matérielles.

Vous me reprochez, par exemple, page 333, d'avoir à peu près « passé sous silence ce que la Révolution a fait pour l'enseignement supérieur ». Or, j'ai eu soin de consacrer une mention spéciale à tous les établissements fondés ou réorganisés par la Convention dans l'intérêt des hautes études, tels que l'École polytechnique, le Muséum, les Écoles de santé, l'École des langues orientales, etc. Que si je me suis moins étendu sur cette partie que sur d'autres, c'est que le sujet est depuis longtemps épuisé, et qu'il m'a paru complètement inutile de rééditer Deleuze (1), Fourcy (2), ou même Despois (3).

Vous exprimez, page 335, le regret que je n'aie cité nulle part les vœux des Cahiers de 1789, touchant les réformes à introduire dans l'enseignement des collèges. Or, c'est précisément par le résumé de ces cahiers que débute mon second chapitre (4).

Vous dites encore, page 335 : « Le plan d'études des collèges

(1) Deleuze, *Histoire du Muséum*.

(2) Fourcy, *Histoire de l'École polytechnique*.

(3) Despois, *Le Vandalisme révolutionnaire*.

(4) On n'a pas reproché à l'auteur de n'avoir cité aucun cahier, mais d'avoir négligé les vœux, les plus importants. (Note du rédacteur.)

était absolument déplorable, et il n'a trouvé sous l'ancien régime aucun défenseur. » Et Rollin, qu'en faites-vous?

Mais venons à vos autres critiques et voyons si elles sont mieux fondées. Vous me trouvez sévère, acerbe même pour Condorcet; vous me blâmez de n'avoir pas assez marqué que « sa pédagogie n'avait fait qu'obéir aux tendances de l'époque, et céder au courant qui entraînait alors tous les esprits vers les sciences ». Mais c'est précisément cela, Monsieur, que je ne pardonne pas à Condorcet. Il y avait, j'imagine, autre chose à faire en 1792 que de « céder au courant ». On ne pouvait craindre à ce moment que les sciences fussent sacrifiées. L'*Encyclopédie* régnait en souveraine absolue, et l'ancienne organisation des études était en train d'agoniser sous ses coups. Le seul, le grand danger, c'était que les lettres périssent. Au lieu de leur tendre la main, comme Mirabeau, Condorcet, on peut le dire, leur a porté le dernier coup. Libre à vous, Monsieur, de l'en absoudre; quant à moi, plus je retourne son projet, plus j'y vois de faiblesses, et plus je reviens à sa pédagogie, plus je la trouve bornée.

Je ne tarirais pas sur ce sujet si je me laissais aller, mais j'ai hâte d'arriver à votre dernière objection, la seule, à dire vrai, qui m'ait touché, parce qu'elle s'adresse à ma conscience d'historien. Vous semblez croire, Monsieur, que j'ai fait un choix parmi les nombreux documents inédits dont je me suis servi, et vous donnez à entendre que je serais peut-être arrivé à des conclusions différentes, si, au lieu de me contenter d'extraits, j'avais dépouillé les dossiers tout entiers. Assurément, j'ai fait un choix dans les centaines de cartons qui m'ont passé par les mains. J'avais en mains tous les éléments d'une énorme compilation, j'ai eu l'ambition d'écrire un livre, et nécessairement, j'ai dû négliger tout ce qui n'avait qu'un intérêt secondaire. Toutefois je crois pouvoir affirmer que je n'ai omis ni un document, ni une pièce, ni un témoignage importants, et je suis certain d'avoir apporté dans mes citations la plus entière bonne foi. Je ne vous demande pas de me croire sur parole; attendez, si vous le voulez, le résultat des travaux de la commission instituée, par le prédécesseur de M. Jules Ferry, pour rechercher et classer les documents relatifs à l'histoire de l'instruction publique pendant la Révolution. Cette commission rédigera sans doute un rapport et publiera des pièces. Nous verrons si ce rapport et si ces pièces ébranlent mes conclusions.

En attendant, je suis obligé de m'en tenir — et c'est par là que je termine cette trop longue lettre — à l'examen des documents imprimés que vous m'opposez, savoir :

1° *Le Recueil des lettres, circulaires, instructions, programmes, discours et autres actes publics* de François de Neufchâteau ;

2° *Les Vues sur l'organisation de l'instruction publique*, par le citoyen Champagne ;

3° *Les Observations sur l'instruction publique*, par Étienne Barruel ;

4° *Les Observations sur les écoles centrales*, par Dellard ;

5° *Le Rapport et le projet de loi sur l'instruction publique*, par Chaptal ;

6° *L'Essai sur les moyens d'améliorer l'enseignement*, par Mermet.

Vous me reprochez, Monsieur, de n'avoir fait aucune allusion à ces ouvrages d' « une importance capitale ».

En effet, à part les deux volumes in-octavo de François de Neufchâteau, dont vous ne paraissez pas vous douter que je me suis abondamment servi (pages 260-275) (1), je me suis permis de négliger ces grandes autorités. J'ai manqué de respect à Barruel, et j'ai commis le crime de lèse-Mermet! Je le reconnais, et je m'en confesse, mais je n'en éprouve aucune contrition. Et voici mes raisons : D'abord, tous ces ouvrages appartiennent à la période consulaire, sur laquelle je me suis, et pour cause, beaucoup moins étendu que sur la précédente. Ensuite, à l'exception du travail de Chaptal, il m'est impossible de leur accorder plus d'importance qu'aux innombrables plaquettes du même genre que j'ai rencontrées sur ma route et que je n'ai pas citées. Enfin, sauf quelques points de détail, loin d'être en désaccord avec ces auteurs, je trouve, au contraire, chez eux la confirmation de la plupart de mes jugements sur la pédagogie révolutionnaire en général et sur les écoles centrales en particulier.

Lisez plutôt : « Je serai court, écrit Barruel, parce qu'il est temps que les mots fassent place aux choses, la pompe d'une éloquence stérile au langage simple de la raison, le joug du charlatanisme à l'empire des gens de l'art..... L'instruction est déjà perdue pour une génération dans une grande partie des départements, où elle est menacée du sort qu'elle éprouva dans ces temps de barbarie où elle ne trouva d'asyle que chez les moines, et dont ne pourront la garantir ni nos instituts, ni nos lycées, ni nos écoles centrales.

(1) M. Albert Duruy cite un certain nombre de circulaires de François de Neufchâteau, mais il ne mentionne pas le *recueil* où il a dû les trouver réunies, c'est ce que nous remarquions dans notre lettre, en pesant bien nos paroles :

« Ce recueil renferme toutes les circulaires de François de Neufchâteau que vous citez, soit dans le cours de votre ouvrage, soit à l'appendice. » (Note du rédacteur.)

« Qu'a-t-on fait depuis dix ans qu'on s'en occupe? Absolument rien pour les écoles primaires et que peu de choses pour les écoles centrales, où l'habileté des professeurs lutte sans cesse contre le vice de leur organisation..... (1) ».

« Qu'a-t-on vu jusqu'ici? écrit pareillement Dellard. On a vu les élèves se distribuer dans les classes comme des essaims d'oiseaux, voltiger de l'une à l'autre au gré de leurs caprices, quitter celle qu'ils avaient d'abord choisie pour aller dans une autre, qu'ils soupçonnaient plus attrayante, les franchir par sauts et par bonds, et les fréquenter toutes en amateurs du bel air..... De leur côté, les professeurs chargés d'enseigner la même science, le font avec si peu d'unité qu'on les croirait professeurs de sciences différentes... Quant aux cours, presque partout celui de dessin seul est un peu suivi » (2).

Le citoyen Champagne est plus vif et conclut plus nettement encore à la nécessité de réduire de plus des deux tiers les écoles centrales, et de rétablir 140 ou 150 collèges : « Pourquoi donc, se demande-t-il, des plaintes s'élèvent-elles de toutes parts que l'instruction primaire est négligée et presque nulle, que la jeunesse française croupit dans une funeste ignorance? C'est qu'après avoir approfondi la théorie de l'instruction publique, on a pensé que l'œuvre était complète. De là, il est arrivé que l'art d'organiser l'instruction n'a été ni traité, ni médité. Bientôt, des hommes qui ne soupçonnaient pas l'importance et la nécessité de cet art se sont irrités du peu de succès des nouvelles écoles et de leur espèce de solitude. Alors on a voulu prévenir le mal par des lois prohibitives; on a ordonné à tous les parents d'envoyer leurs enfants aux écoles primaires; on a menacé d'exclure ceux qui ne fréquenteraient pas les écoles centrales, et l'on a appelé organi-

(1) Barruel est donc l'adversaire des écoles centrales. Pour montrer combien cette assertion est inexacte, nous nous contenterons de citer la dernière phrase de la brochure de Barruel. « Ce post-scriptum était à l'impression lorsqu'il est tombé entre nos mains d'excellentes observations sur les écoles centrales par le citoyen Dellard. Dans cet ouvrage, dont on ne saurait trop recommander la lecture à ceux qui recherchent les livres pleins de vues saines *l'auteur répond parfaitement aux détracteurs de ces nouvelles institutions.* » (Note du rédacteur.).

(2) La citation de M. Albert Duruy pourrait faire croire que l'esprit général du livre de Dellard est hostile aux écoles centrales : or lisez ce passage : « Si les écoles centrales sont propres à réaliser les vues de leur fondateur par l'étendue de leur enseignement, elles ne le sont pas moins par leur nombre et par la nature des lieux où elles sont presque toutes établies; par conséquent on est en droit de dire que pourvu qu'elles eussent des moyens d'exécution pour le bien qu'elles promettent, il n'y aurait rien à désirer sur la perfection de leur plan. » (Voir d'ailleurs la note qui précède).

sation tout ce désordre qui a repoussé plutôt qu'amené les élèves dans les écoles publiques » (1).

Et maintenant, pour finir, — car malgré toute ma bonne volonté, je n'ai pas découvert une phrase à citer chez Mermet, — écoutez Chaptal, et méditez ce tableau :

« Quelques écoles primaires dans les villes, presque aucune dans les campagnes; une école centrale par département, plusieurs écoles spéciales en activité, tels sont, à peu de chose près, les établissements actuellement ouverts à l'instruction publique.

« Quelques-uns de ces établissements existaient sous l'ancien régime; on a cru remplacer les collèges par les autres; mais on est loin d'avoir atteint le but qu'on s'était proposé. Presque partout les écoles centrales sont désertes, et lorsqu'on recherche la cause du peu de succès qu'a obtenu cette nouvelle institution, on croit la trouver dans les vices de la nouvelle organisation. Il me suffira peut-être de rapprocher l'enseignement ancien du nouveau, pour faire sentir cette vérité. » — Suit une longue comparaison, tout à l'avantage des anciennes corporations, et dont je retiens seulement la conclusion : « On peut donc poser comme base fondamentale que dans les temps qui ont précédé la Révolution, la nature de l'instruction publique exigeait quelques réformes, mais on ne peut pas nier que la méthode ne fût admirable.

« Aujourd'hui, l'éducation publique est nulle presque partout; la génération qui vient de toucher à sa vingtième année est irrévocablement sacrifiée à l'ignorance; et nos tribunaux, nos magistratures ne nous offrent que des élèves de nos anciennes universités. Le système d'instruction publique est donc essentiellement mauvais... » (2).

Je m'arrête : Aussi bien qu'ajouterais-je à cette sombre peinture? Vous aviez trouvé, Monsieur, jusqu'à six auteurs à m'opposer dans un sujet où les témoignages se comptent par centaines. Et voilà que vos autorités s'ajoutent aux miennes! Voilà qu'après Fourcroy, après Jacquemont, après Thibaudeau, après Français

(1) Champagne est-il opposé au plan d'études des écoles centrales? Voici ce ce qu'il propose : 3 professeurs pour la grammaire, les langues anciennes et les éléments de géographie; 2 professeurs de littérature et d'histoire; 2 professeurs de mathématiques; 1 professeur de chimie et de physique expérimentale; 1 professeur d'histoire naturelle; 1 professeur de dessin; 2 professeurs de langues vivantes. C'est là encore aujourd'hui le plan d'études des *Realschulen* en Allemagne. (Note du rédacteur.)

(2) Chaptal ajoute : « *Mais beaucoup moins par la nature de l'instruction elle-même que par l'organisation vicieuse qu'on a donnée à l'enseignement.* » Et en effet dans son projet, Chaptal conserve presque entièrement le plan d'études des écoles centrales. (Note du rédacteur.)

de Nantes, après Rœderer, après François de Neufchâteau, après Benezech, après les professeurs des écoles centrales eux-mêmes, et tant d'autres, Chaptal, à son tour, se prononce contre « un système d'éducation essentiellement mauvais ».

La cause est entendue, cette fois, j'imagine, et il ne me reste plus, Monsieur, qu'à me dire votre obligé pour le renfort inattendu dont je vous suis redevable.

Agréez, etc.

Albert DURUY.

Ce n'est pas sans intention que nous adressions à M. Albert Duruy, sous forme de lettre, notre article sur son livre : *l'Instruction publique et la Révolution*. Nous voulions offrir obligeamment à cet écrivain habile, à cet historien passionné, l'occasion d'une réponse. Cette réplique ne s'est pas fait attendre et nous la publions telle qu'elle nous parvient.

Sans chercher à prolonger une discussion qui nous paraît épuisée, — au moins pour le moment, — il nous sera permis de constater qu'on ne répond sérieusement à aucune de nos objections.

Nous avions d'abord rendu hommage au talent de M. Albert Duruy : sur ce point, il ne pouvait y avoir désaccord entre l'auteur et nous. Nous avions ensuite, avec bien des ménagements, contesté l'originalité de son livre. Que pouvait répondre M. Duruy aux *faits* que nous invoquions? Il n'y a pas dans les 500 pages de son volume beaucoup d'idées nouvelles. Il est vrai qu'après Chaptal, Champagne, Barruel, Lacroix, Destutt de Tracy, etc., il ne restait pas de grandes découvertes à faire sur l'organisation des écoles sous la Révolution. Mais, de deux choses l'une : ou M. Duruy connaissait ces œuvres, et il a eu grand tort de ne pas les citer, ou il ne les connaissait pas, et sa science historique se trouve prise en défaut.

Nous savons d'ailleurs que M. Albert Duruy, lorsqu'il se résigne à citer les documents déjà publiés, n'est pas toujours heureux : il mentionne quelques-uns des cahiers des États généraux, mais il omet les plus caractéristiques; il invoque contre les écoles centrales l'autorité de Fourcroy et de Jacquemont, et ces deux orateurs de la discussion de floréal an X ont, au contraire, pris avec énergie la défense de ces institutions; il produit des rapports de préfets et des procès-verbaux de conseils généraux à l'appui de ses attaques, et il se trouve que ces documents sont pleins de démentis à la thèse qui lui est chère.

M. Albert Duruy veut bien reconnaître qu'il n'a pas longuement insisté sur les créations de la Révolution en matière d'enseignement supérieur : « S'il s'est moins étendu sur ce sujet que sur d'autres, c'est que le sujet est depuis longtemps épuisé. » N'est-il pas vrai plutôt que M. Duruy a systématiquement écarté tous les documents favorables à cette Révolution qu'à l'entendre il aime tant? Vous n'avez pas voulu reproduire ce que Deleuze, Fourcy et Despois avaient dit avant vous sur l'Enseignement supérieur. Mais n'avez-vous pas répété Chaptal, Champagne, *et tant d'autres*, dans vos chapitres sur les écoles centrales?

M. Albert Duruy a beau faire le tour de la pédagogie de Condorcet, il la trouve *bornée*. Je ne suis pas trop surpris de ce reproche, j'ai fait moi-même mes réserves sur certaines théories de ce noble penseur, — si bien loué récemment par M. Renan. — Mais ce qui m'étonne, c'est l'admiration de M. Duruy pour les anciens collèges où l'on n'enseignait que le latin. Il paraît que c'est là une pédagogie *sans bornes*.

M. Albert Duruy choisit quelques passages dans les auteurs que je me suis permis de signaler à son attention; et il me remercie ironiquement du renfort que ces livres, — lus à sa manière, — lui apportent. On n'avait pas besoin de m'apprendre ce que j'avais dit moi-même : « Chaptal est très sévère pour l'organisation des écoles centrales. » M. Duruy me prête trop aisément sa propre méthode, un peu trop partiale, d'écrire l'histoire. Je n'ai jamais eu l'intention de cacher les défauts d'organisation des écoles centrales.

Mais je crois qu'il faut distinguer (ce que M. Duruy n'a pas fait), d'une part le plan d'études et les méthodes, d'autre part les questions d'organisation et la discipline. Que M. Duruy veuille bien lire attentivement la lettre à laquelle il répond, je n'ai jamais dit autre chose. En énumérant cette série d'ouvrages que M. Duruy n'a pas cités ou n'a pas connus, je ne voulais pas opposer à ses arguments contre les écoles centrales d'autres arguments plus favorables; j'indiquais seulement que son livre n'était ni bien complet ni bien neuf. Être exact et original ou ne pas l'être, voilà la question. Mon contradicteur le prend peut-être d'un peu haut avec moi, en s'écriant à la fin de sa réponse : « La cause est entendue cette fois. » Quelle cause, Monsieur? Est-ce la vôtre, ou celle de Chaptal?

La thèse que vous soutenez ne vous appartient pas. Vous utilisez, avec un talent que je ne conteste pas, quelques documents inédits qui corroborent ce que beaucoup d'autres, modernes et contemporains, avaient dit et répété avant vous depuis longtemps, mais vous n'avez enrichi la science historique d'aucune idée neuve, d'aucun aperçu personnel. Votre véritable originalité est d'avoir défendu l'enseignement des collèges tel qu'il existait avant 1789, et je vous ai démontré que sur ce point personne ne vous avait devancé. Aucun écrivain sous l'ancien régime n'a pris la défense de ces établissements. En cela, à votre avis sans doute, vous avez été plus perspicace que l'abbé Fleury, tous les encyclopédistes et tous les parlementaires.

Edmond **DREYFUS-BRISAC.**

REVUE RÉTROSPECTIVE

DES OUVRAGES DE L'ENSEIGNEMENT

WEIMAR ET JENA EN 1806

PAR W. GŒTHE (1)

Ce n'est pas seulement de l'aveu de la nation allemande, mais bien aussi des nations étrangères, qu'on ose dire, que depuis plus de trente ans les sciences et les arts ont été cultivés dans le pays de Weimar avec un soin tout à fait particulier. Les deux villes de Weimar et de Jena se sont principalement distinguées. Dans la première ils se sont formés parmi les professeurs et les étudiants une grande quantité de personnes qui faisoient et qui font encore l'honneur de beaucoup d'institutions littéraires tant en Allemagne que dans l'étranger. A Weimar beaucoup de savants célèbres et connus ont demeuré plus ou moins de temps; plusieurs y ont eu un domicile fixé, pendant le cours de leur vie, comme il nous reste encore Mr. Wieland, doyen de la litérature allemande. Ces deux villes ont été toujours en relation et ont contribué beaucoup à une circulation vive des sciences et des arts en Allemagne.

L'université de Jena conserve encore la vieille forme des universités. Les professeurs sont divisés en facultés, dont chacune consiste au moins en trois à quatre professeurs. Sa constitution a cela de singulier que, quoique la ville soit située dans le duché de Weimar, l'académie dépend de quatre Cours de la ligne Ernestine de Saxe, qui nomment les professeurs et qui ordonnent tout ce qui est relatif à ce corps.

On joint ici un catalogue des leçons, qui se donnent cet hiver, duquel on connoîtra les personnes, les places qu'ils occupent, et les sciences auxquelles elles se vouent.

Les possessions principales de l'académie sont deux grandes terres, Apolda et Remda; à Jena il y a une masse de bâtimens académiques, dans laquelle se trouvent les auditoires des facultés, l'église, la biblio-

(1) Nous empruntons ce document à une récente et remarquable publication : *Gœthe*, *Weimar et Jena en* 1806, par Richard et Robert KEIL. Leipzig, Schlœmp. éditeur, 1882. C'est le brouillon d'un rapport qui a été adressé par Gœthe au quartier général français à Berlin, en novembre 1806. Gœthe obtint de Berthier un ordre spécial, qui plaçait l'Université d'Iéna et ses dépendances sous la sauvegarde des troupes françaises et alliées. Le travail que nous publions est tout entier de la composition de Gœthe, la dernière partie est même écrite de sa main. Nous avons cru devoir respecter, jusque dans ses incorrections de style, le texte original.

thèque, le théâtre anatomique, un petit jardin botanique, le convictorium et quelques habitations, les bâtimens de l'œconomie et de la brasserie sont contiguës.

Il y a à Jena encore d'autres institutions, qui se dérivent de la cour de Weimar et qui sont entretenues par elle seule, savoir, une institution clinique, qui est principalement en ambulance par les maisons des malades, quoiqu'on ait aussi arrangé des apartemens et des lits dans quelques maisons publiques.

De plus il y une maison d'accouchement. Ces deux institutions sont sous la direction des Messieurs Stark Oncle et Neveu.

On trouve aussi à Jena un nouveau jardin botanique, institué il y a à peu près dix ans par le célèbre Prof. Batsch. Les plantes y sont arrangées autant qu'il est possible d'après l'ordre des familles naturelles. On est occupé dans ce moment de réparer les dégâts faits nouvellement dans les jours de malheur.

Dans le château il se trouve un cabinet de zoologie, assez bien fourni pour l'instruction.

Un cabinet d'anatomie au-dessus du manège n'a été institué qu'il y a peu d'années; mais il s'y trouve déjà d'assez bonnes choses, surtout pour l'ostéologie comparée.

Au rez-de-chaussée du château il se trouve la bibliothèque du feu Mr. Büttner, dont l'acquisition a été faite par la cour de Weimar, pour compléter la bibliothèque académique.

Ces quatre institutions se trouvent sous l'intendance des conseillers privés Gœthe et Voigt.

La société minéralogique, qui compte tant de membres en Allemagne comme dans les pays étrangers, a aussi son centre et son cabinet à Jena. Il est bien complet et bien arrangé. Le conseiller de mine Lenz en est le directeur, qui par une correspondance suivie entretient une communication ininterrompue parmi les membres.

La société d'histoire naturelle instituée par feu Mr. Batsch avec beaucoup de soin, a été nouvellement revivifiée, et on a donné à son cabinet un nouvel emplacement. Le conseiller privé de Gœthe est président de ces deux sociétés. Heureusement ces deux institutions ont peu souffert, et pourront se rétablir entièrement avec peu de soin et de frais.

Encore est-il juste de parler d'une entreprise privée, qui a beaucoup d'influence sur l'ensemble; c'est la Gazette universelle de Jena, qui a été instituée, il y a peu d'années, lorsque les anciens rédacteurs se transportoient à Halle. Mr. Eichstädt en est le Directeur. On distribue tous les jours une feuille, et par semaine quelques feuilles de notices litéraires. Cette gazette embrasse toutes les branches de la litérature allemande et étrangère, les principaux savans de l'Allemagne et des autres pays prennent part au travail d'une manière ou d'autre.

Il y a encore à Jena une société latine sous la direction de Mr. Eichstädt. On passe sur d'autres petites institutions comme sur les mérites de plusieurs particuliers étrangers, qui se plaisent de demeurer à Jena pour y travailler à leur aise d'après leur inclination.

Des institutions qui sont vouées à Weimar aux sciences, la bibliothèque publique mérite bien d'être nommée la première; elle consiste à peu près en 80,000 volumes; elle est en bon ordre et on y trouve des catalogues bien arrangés, auxquels on ne cesse de travailler. On fournit le

public mercredi et samedi des livres qu'on pourroit désirer; aux personnes en place et aux savans on en accorde tous les jours.

Il y a aussi quelques portefeuilles d'estampes, qu'on n'oseroit nommer une collection. Mais on y trouve d'assez bonnes choses. On peut dire le même d'un petit recueil de dessins.

Le cabinet des monnoies et des médailles est seulement relatif à l'histoire de la maison de Saxe.

On y trouve aussi une petite collection d'antiquités allemandes et saxonnes. Le tout est sous la direction des conseillers privés de Gœthe et Voigt.

L'école de dessin a été instituée il y a presque 30 ans et dirigée tout ce tems par Mr. Kraus, dont nous avons pleuré la mort, il y a peu de jours; cette école a eu une grande influence sur les arts et plus encore sur les métiers qui se cultivent à Weimar.

Elle est arrangée tellement, que des enfans qui ont passé les neuf ans sont instruits dans les principes du dessin, et on leur apprend en même temps une manière facile de colorer, de sorte que ceux qui n'auroient pas proprement un talent d'artiste peuvent arriver à une certaine facilité technique pour suffire à des travaux subalternes. On y donne aussi des leçons de gravure, ce métier tant recherché par les libraires qui veulent accompagner les livres de planches nécessaires.

A présent, c'est Mr. Meyer qui préside à cet institut. Le graveur Müller, les dessinateurs Horny et Temler travaillent sous lui. Le mercredi et samedi sont fixés pour l'instruction. On a partagé la journée entre les deux sexes. Ceux qui veulent s'appliquer plus sérieusement peuvent entrer dans les appartements toute la semaine pour suivre leur étude.

L'Architecte Steiner donne des leçons de Mathématique et d'Architecture; et l'intérieur du château prouve assez comme on a su apprécier cet art et s'en servir.

Le sculpteur Weisser de Berlin est celui qui professe à présent ici l'art de la sculpture. Le graveur Facius est assez habile pour la gravure en pierre et en acier.

L'école de dessin est depuis sa fondation sous la surintendance du conseiller privé de Gœthe, qui considère que les arts, quand ils ne font que servir les métiers, se dégradent de plus en plus, quand on ne pense pas en même temps de les ramener à leur source primitive. C'est pour cela qu'il a rassemblé toutes sortes de productions de l'art tant antiques que modernes dans sa maison, dont il fait part aux artistes qui pourroient en avoir besoin. Il leur a en même temps procuré l'occasion d'exposer leurs traveaux pour les faire connoître aux amateurs de la ville comme aux étrangers, qui se rassembloient ordinairement chez lui. Comme on peut voir par exemple encore la collection des bustes, que le sculpteur Tieck, à présent à Rome, a travaillé pendant le séjour qu'il a fait ici.

C'étoit sur ces bases qu'une société fut établie qui proposoit des sujets aux artistes en fixant un prix qui seroit adjugé à celui qui en auroit été trouvé le plus digne; les artistes allemands, même ceux qui se trouvoient dans les pays étrangers, aimoient à concourir et il y avoit une exposition assez riche au mois de Septembre. Au commencement de l'année on publioit un programme joint à la Gazette litéraire d'Jena, dans lequel toutes les pièces étoient jugées et le prix adjugé. Cette exposition se

renouvelle depuis sept ans et ne fut interrompue que cette année par les approches de la guerre.

Une entreprise privée en contact immédiat avec l'école du dessin, est celle de Mr. Bertuch. Depuis 30 ans ami de Mr. Kraus, il a tâché de faire le possible pour faciliter les connoissances de l'histoire naturelle en multipliant les images par la gravure, c'est de cette manière qu'il a publié plusieurs cours. Les salons de sa maison qui s'aggrandissoit d'année en année étoient destinés pour faire connoître au public les productions de l'industrie du pays. Outre cela plusieurs livres sont sortis de ces presses surtout concernant l'histoire naturelle, dont toutes les planches furent gravées et illuminées ici.

Ces travaux sont toujours suivis, auxquelles Mr. Bertuch a joint quelques années ceux d'un institut géographique, qui a le mérite d'avoir publié beaucoup de cartes géographiques très soignées, pour un prix assez modique.

La Chapelle de Musique, dirigée autrefois par les fameux compositeurs Wolf et Schweizer, comme après par l'excellent Vilon Kranz, est dirigée aujourd'hui par le Maître de concert Destouches. Elle se fait entendre ordinairement au Théâtre, qui est censé un des meilleurs de l'Allemagne surtout par l'ensemble.

Ce qui a été dit jusqu'ici donne dejà une idée générale de la manière de l'instruction publique. A Jena les leçons se font par heures séparées, fréquentées par les étudians comme cela convient à chacun. Les leçons se partagent en deux semestres. A Weimar il y a un Gymnase auquel préside un Directeur. Le Sous-recteur, quelques Professeurs et plusieurs Maîtres subalternes partagent les soins de l'instruction. On y enseigne dans diverses classes à des heures prescrites les premiers éléments des langues, jusqu'à ces études nécessaires à ceux qui veulent fréquenter l'académie pour se vouer aux affaires ou aux sciences. Les écoliers logés en ville fréquentent le Collège, grand bâtiment public.

Concernant les dépenses destinées à ces Institutions, l'Académie de Jena se trouve dotée de quelques bien fonds comme il est dit ci-dessus; l'excédant est suppléé par les quatre cours, et celle de Weimar en a toujours fait la plus grande dépense. Le personnel du Gymnase est salarié en partie par les États, en partie par la chambre des finances, par les revenus de quelques legs et par des sommes modiques que paient les écoliers.

A Jena il y a une école à peu près de la même manière.

Les Gymnases et les Écoles sont sous la Direction du Consistoire.

Depuis que Mr. Mounier avoit quitté son Institut à Belvedère pour retourner en France, quelques personnes ont tâché d'entreprendre quelque chose approchant, comme Mrs Cunis et Shall. Tous les deux étant morts, il ne se trouve plus d'institution privée d'Éducation à Weimar. Il en subsiste encore une à Jena.

LES CONFÉRENCES

DE

LA FACULTÉ DES SCIENCES DE PARIS

Monsieur le Ministre,

J'ai l'honneur de vous adresser mon rapport sur les conférences de licence et d'agrégation faites à la Faculté des sciences de Paris pendant le premier semestre 1882.

L'institution des conférences fonctionne régulièrement et avec un grand succès, grâce au zèle des professeurs et à l'empressement toujours croissant des élèves. C'est une véritable École normale supérieure libre, qui fait à l'École normale proprement dite une concurrence très vive, également profitable aux deux institutions. Elle tend à relever le niveau des études et elle empêche la maison de la rue d'Ulm de s'endormir dans la jouissance d'un monopole, dont elle s'est d'ailleurs montrée digne jusqu'à présent. Mais les développements incessants donnés à l'instruction publique, dans tous les degrés, obligent à élargir les cadres et excitent entre les étudiants, comme entre les professeurs, l'émulation la plus féconde pour la science et pour l'enseignement.

Peut-être même y aurait-il lieu d'étendre cette fructueuse rivalité au delà des limites universitaires : la création des bourses du Muséum a été un premier pas dans cette voie, et il serait utile de tracer dès à présent quelques lignes d'ensemble, afin de permettre à cette création de donner tous ses fruits, en la généralisant, en l'étendant à tous les établissements d'enseignement supérieur, et en donnant aux professeurs chargés de diriger les nouveaux boursiers le moyen de participer d'une manière efficace, non seulement à leur instruction, mais aux examens qu'ils subissent : je veux parler des examens de licence, lesquels forment le contrôle nécessaire du travail des élèves et des maîtres. Ceci pourrait être accordé, sans sortir des règlements, à ceux des professeurs qui sont pourvus du titre de docteur et qui en feraient la demande. On soulagerait ainsi les professeurs de la Faculté des sciences, et on trouverait en même temps par là le procédé le plus certain pour prévenir ces directions trop étroites et trop systématiques qui ont été parfois, à tort ou à raison, reprochées à l'enseignement de la Sorbonne.

J'ai également visité les baraquements construits l'année dernière pour fournir aux maitres de conférences les amphithéâtres et les laboratoires indispensables : expédient fort insuffisant sans doute et qui ne saurait être que momentané, mais dont la nécessité s'impose, tant que les grandes constructions, votées en principe par les Chambres l'année dernière, n'auront pas été exécutées. Leur érection demandera d'ailleurs bien des années. Elle devra être complétée par la reconstruction du Col-

lège de France, et elle ne pourra profiter qu'à des générations d'élèves encore éloignées de nous par leur âge. En attendant, il faut pourvoir aux nécessités présentes, au jour le jour; c'est à ce point de vue que je me suis placé dans mes visites.

I. — MAÎTRES DE CONFÉRENCES.

Les maîtres de conférences sont, comme l'an dernier, au nombre de onze, savoir :

1° Deux maîtres pour les mathématiques : MM. Poincarré et Puiseux. Ils sont nouveaux, les maîtres de l'an dernier ayant été appelés à l'enseignement comme professeurs de Facultés.

Chacun des maîtres actuels donne deux conférences par semaine pour les aspirants à la licence.

En outre, M. Appell donne deux conférences pour les aspirants à l'agrégation des sciences mathématiques.

Toutes ces conférences sont effectives, régulièrement faites, suivies par les boursiers et les élèves ordinaires, dont l'assiduité est constatée par des inscriptions en règle et des signatures données à l'ouverture de chaque conférence. Je me suis assuré qu'il en est ainsi, non seulement pour les sciences mathématiques, mais aussi pour les sciences physiques et pour les sciences naturelles.

2° Six maîtres pour les sciences physiques. Ceux-ci sont demeurés les mêmes, savoir :

MM. Mouton et Lippmann, pour la physique ;

MM. Joly, Riban et Salet, pour la chimie;

M. Jannetaz, pour la minéralogie.

Peut-être n'est-il pas déplacé de regretter cette permanence absolue des maîtres de conférences. En principe, la place de maître de conférences devrait être transitoire, comme représentant une étape nécessaire entre la situation d'élève et celle de professeur dans l'enseignement supérieur. Un jeune homme de mérite, dès qu'il aurait fait ses premières preuves par les travaux originaux qui conduisent au grade de docteur, pourrait devenir maître de conférences; et, s'il donnait les garanties de travail et de capacité, il serait alors élevé au titre de professeur de Faculté. C'est précisément ce qui s'est passé jusqu'ici pour les maîtres de conférences de mathématiques, et peut-être est-il regrettable que la même règle ne se soit pas établie pour les autres ordres.

La jeunesse du maître de conférences répond mieux d'ailleurs à celle des élèves; elle trouve son contrepoids dans la maturité des professeurs titulaires, et elle est éminemment propre à communiquer aux jeunes gens l'ardeur et l'élan, le feu sacré, comme on disait autrefois. Au contraire, l'homme qui vieillit dans une situation secondaire, quel qu'ait été son mérite à l'origine, perd de plus en plus ces premières qualités d'initiative et de sympathie.

MM. Duter et Joly font deux fois par semaine des conférences pour l'agrégation des sciences physiques.

3° Trois maîtres de conférences et même quatre en réalité pour les sciences naturelles : M. Chatin (zoologie); M. Velain (géologie); M. Joliet, et, à son défaut, M. Delage (zoologie).

En outre, les professeurs dirigent, M. Lacaze-Duthiers, les travaux

pratiques de zoologie; M. Hébert, ceux de géologie; M. Milne Edwards, ceux de zoologie également, ce dernier au Muséum.

Cet ordre de conférences est fait pareillement avec un très grand zèle. Peut-être même avec trop de zèle, s'il est permis de le dire. Sous ce rapport, on pourrait se plaindre de la direction un peu exclusive donnée aujourd'hui aux examens de la licence des sciences naturelles à la Faculté des sciences de Paris. Les professeurs, entraînés par une ardeur excellente en principe, ne se sont-ils pas exposés à dépasser le but? Ils réclament des aspirants à la licence, non seulement les connaissances générales, indispensables pour leur permettre soit d'enseigner dans les lycées, soit de pousser eux-mêmes la science plus avant, mais les connaissances techniques, dont le détail indéfini relève plutôt des savants spéciaux. Il en résulte que la préparation de cette licence exige jusqu'à trois années, deux au moins, indépendamment des années consacrées à la licence ès sciences physiques. Un si long stage ne fournit cependant aucune garantie exceptionnelle d'intelligence, ou d'aptitudes à l'enseignement des sciences naturelles, ou de capacité pour les recherches scientifiques. Mais un tel état de choses écarte et rebute beaucoup de jeunes gens qui auraient formé d'excellents professeurs de lycées; il écarte également les licenciés ès sciences physiques, qui auraient pu être tentés de donner à leurs études une direction mixte, mais qui ne sauraient y consacrer les quatre ou cinq années rendues obligatoires par le système actuellement suivi dans les examens de la licence ès sciences naturelles. Nul ne reconnaît plus que moi la haute importance des sciences naturelles dans l'enseignement à tous les degrés, et je crois en avoir donné des preuves par l'insistance que j'ai mise récemment à faire rendre à cet ordre de connaissances la part qui leur est due dans les programmes de l'enseignement secondaire. Mais il est toujours à craindre que les professeurs de chaque science particulière, pénétrés de l'importance de leur spécialité, n'en exagèrent le rôle dans les examens.

Si ces prétentions devenaient communes à tous les examinateurs, il en résulterait pour les élèves des difficultés excessives et l'obligation d'acquérir une multitude de connaissances détaillées, quoique peu utiles au fond pour la culture de l'esprit. Un tel état de choses va contre le but même que les examinateurs se sont proposé, car il diminue le nombre des aspirants et contrarie les vocations.

Deux remèdes différents pourraient être apportés à un semblable excès. L'un d'eux consisterait à remanier les programmes, en les simplifiant, et à engager par des circulaires les professeurs à plus de modération. Mais il est à craindre qu'on ne se heurte ici à des habitudes prises, peut-être même à des préjugés absolus de spécialistes. L'autre remède consisterait dans le système des équivalences facultatives, système que j'ai déjà eu occasion de développer dans les commissions du Conseil supérieur de l'instruction publique. D'après ce système, l'examen consisterait en deux ordres d'épreuves : les unes générales et soigneusement restreintes; les autres portant sur une spécialité au choix du candidat, et où il pourrait faire la preuve de connaissances approfondies, sans que celles-ci dussent avoir un caractère encyclopédique. L'admission aux examens de licence des professeurs de l'enseignement supérieur du Muséum et du Collège de France, pourvus du titre de docteur ès sciences, serait aussi une bonne mesure sous ce rapport.

Quoi qu'il en soit, le service des maîtres de conférences se résume ainsi :

Onze maîtres en titre, seize professeurs en réalité, y concourent. Ils donnent vingt-huit conférences par semaine, tant pour les licences que pour les agrégations. Il y a en outre un certain nombre de manipulations et travaux pratiques pour la physique, la chimie et l'histoire naturelle.

Je rappellerai que les professeurs titulaires de la Faculté des sciences ont donné, de leur côté, vingt-quatre leçons par semaine; ces dernières publiques et ouvertes à tous, tandis que les conférences n'admettent que les élèves inscrits.

II. — BOURSIERS.

12 pour les mathématiques.	1re année (licence).
11 pour les mathématiques.	2e année (licence).
7 pour les mathématiques.	Agrégation.
7 pour les sciences physiques. . . .	1re année (licence).
5 pour les sciences physiques. . . .	2e année (licence).
4 pour les sciences physiques. . . .	Agrégation.
7 pour les sciences naturelles. . . .	1re année (licence).
3 pour les sciences naturelles. . . .	2e année (licence).
1 pour les sciences naturelles. . . .	Agrégation.

Plusieurs boursiers se préparent à la fois à deux licences : d'où résultent des doubles emplois. Le chiffre total effectif est de 57 boursiers.

Ces jeunes gens travaillent avec assiduité : celle-ci constatée par les registres de présence; le travail réel, par le témoignage des professeurs et par la tenue des élèves aux conférences pratiques.

L'excellente institution des boursiers continue donc à porter ses fruits, aussi bien pour le recrutement de l'enseignement secondaire que pour le progrès de la science.

Les bourses du Muséum augmenteront l'utilité de l'institution, surtout si on les généralise en les étendant au Collège de France et aux autres établissements d'enseignement supérieur. Mais pour obtenir tout le fruit de cette création, il est indispensable d'exiger de ces nouveaux boursiers les mêmes garanties que l'on réclame des autres sur les quatre points de vue suivants :

1° Admission par concours, et après engagement préalable dans le service de l'État;

2° Assiduité constatée par registres et contrôles;

3° Durée strictement limitée des bourses;

Enfin, 4° résultats constatés par les examens de licence et d'agrégation. Il ne saurait s'agir ici d'ouvrir une porte à l'arbitraire et au favoritisme, sous peine de compromettre l'institution elle-même, et de nuire à la fois aux jeunes boursiers du Muséum et à ceux des Facultés.

III. — ÉLÈVES PROPREMENT DITS (Élèves libres).

Sciences mathématiques.	45
Sciences physiques.	92
Sciences naturelles.	77
	214

C'est le chiffre des élèves inscrits.

J'ai fait relever le tableau des présences réelles sur les registres dans les mois de novembre-décembre 1881 et janvier 1882.

Voici ce tableau :

CONFÉRENCES FAITES A LA FACULTÉ DES SCIENCES DE PARIS EN 1881-1382.

ÉLÈVES BOURSIERS ET ÉLÈVES LIBRES PRÉSENTS AUX DATES INDIQUÉES.

MM.	NOVEMBRE. (2)	DÉCEMBRE. (1)	DÉCEMBRE. (2)	JANVIER. (1)	JANVIER. (2)
	Nombre.	Nombre.		Nombre.	
Poincaré, calcul différentiel.	48	35	32	33	39
Puiseux, mécanique et astronomie	45	39	32	39	37
Mouton, physique (*a*). . . .	33	37	33	39	38
Lippmann, physique.	42	45	40	48	42
Jannettaz, minéralogie. . .	34	34	30	23	27
Joly, chimie.	60	50	60	55	56
Salet, chimie	30	30	30	25	25
Riban, chimie	30	30	43	32	37
Chatin, anatomie et physiologie.	36	42	28	35	29
Joliet, zoologie	60	70	45	60	45
Velain, géologie	46	45	42	40	41

PRÉSENCES RÉELLES.

(1) Du 10 au 15 du mois.

(2) Du 25 au 30 du mois.

(*a*) Ces nombres doivent être doublés pour avoir les élèves suivant les exercices : il y a deux séries : la première les lundis et jeudis, la deuxième les mercredis et les vendredis (M. Desaine.)

Même remarque pour les travaux pratiques de minéralogie (M. Jannettaz) et de chimie (M. Riban).

L'inégalité s'explique par la présence d'un plus grand nombre de jeunes gens venant des collèges de l'Académie le jeudi.

CONFÉRENCES D'AGRÉGATION.

MM. Appell, mathématiques, 7 boursiers. — Les lundis, il faut ajouter 6 élèves libres : les jeudis, 9 élèves libres.

Duter, physique, 4 boursiers . . . } Les lundis et mardis, 2 élèves, les jeudis, 4 élèves.
Joly, chimie, 4 boursiers . . . . . }

Le nombre total des élèves distincts, tant boursiers que libres, s'élève à 271.

En ajoutant les chiffres pour chaque licence isolée on arrive à un total plus considérable ; mais il y a des doubles emplois.

IV. — BATIMENTS ET LOCAUX.

C'est là la grande lacune et la grande infériorité de notre organisation actuelle, et il est à craindre qu'il ne faille bien des années encore, avant que la reconstruction de la nouvelle Sorbonne nous permette de mettre l'enseignement au niveau réclamé par l'état actuel des sciences et qui dores et déjà est atteint en Allemagne et dans d'autres États de l'Europe. En attendant, on travaille dans les vieilles maisons de la rue Saint-Jacques, accommodées d'une façon telle quelle, et dans les nouveaux baraquements construits l'an dernier sur les terrains destinés à la construction définitive : baraquements qui devront disparaître d'ici quelques années. Dans leur état présent, ils constituent après tout une grande amélioration et ils ont permis de porter un remède, au moins provisoire, à nos misères. J'ai visité avec soin ces baraquements : ils offrent l'avantage d'être bien éclairés, bien aérés et de ne pas être étouffés dans ces constructions massives, où les architectes ont trop souvent entassé les pierres de taille, comme s'il s'agissait d'élever des forteresses. Gardons-nous surtout de ravir aux laboratoires et aux salles de collections l'air et la lumière. Évitons, par exemple, ces vastes portiques, destinés en apparence à la circulation des élèves, qui ne devraient jamais avoir le loisir d'y séjourner et d'y perdre leur temps; portiques derrière lesquels on rejetait autrefois, au grand détriment de ces mêmes élèves, les objets et les instruments de l'enseignement lui-même, c'est-à-dire le but définitif et réel de leur circulation et de leur présence dans les établissements. Espérons que ces désastreuses pratiques, plus funestes que partout ailleurs dans une ville comme Paris, où l'espace est si étroitement mesuré, seront évitées dans la nouvelle Sorbonne.

Les baraquements destinés aux sciences sont compris entre la rue Saint-Jacques, la rue des Écoles et la rue de la Sorbonne. Ils comprennent quatre parties principales, savoir :

1° *Salles de mathématiques*. — Une grande salle d'études avec tables, chaises, bibliothèque de livres courants, pouvant contenir 46 élèves; salle d'attente du professeur et petite salle d'entrée.

2° *Salle de géologie*. — Salle d'études et de collection très bien organisée. 65 élèves distribués en trois séries viennent y travailler à tour de rôle. M. Velain, qui dirige ces exercices et conférences, a pris le soin de faire autographier, ou plutôt d'autographier lui-même, avec le concours d'un garçon de laboratoire, ses conférences; excellent usage, pourvu qu'il ne dégénère pas en rédactions systématiques qui absorberaient tout le temps de M. Velain, l'un de nos savants les plus distingués. Il a son cabinet de travail personnel à côté; ce qui est excellent pour les élèves.

L'amphithéâtre lui est commun avec les mathématiciens, et avec M. Chatin. J'ai remarqué que la distance du tableau aux auditeurs était un peu grande, surtout pour les myopes.

3° *Salle de botanique*, avec tables, chaises, etc.; elle n'entrera en activité qu'à partir du 16 mars. Elle est bien éclairée et bien disposée pour les travaux microscopiques. Le cabinet du professeur est à côté.

4° *Salle de chimie*.— Amphithéâtre pour une centaine d'élèves, avec très petit laboratoire annexe et cabinet. M. Joly y donne des conférences de licence et d'agrégation, avec un soin exemplaire.

En dehors et à côté, se trouve un laboratoire de travaux pratiques, construit pour les élèves qui travaillent sous la direction de M. Riban. J'y ai vu de nombreux élèves, parmi lesquels quelques jeunes gens d'un véritable avenir scientifique.

M. Troost, professeur, s'est installé récemment dans une salle basse, donnant rue Saint-Jacques.

M. Debray, professeur, n'a qu'un misérable et vieux cabinet pour la préparation de son cours. Mais on promet de lui construire un laboratoire sur les terrains vacants (toujours un baraquement), et la même promesse est faite à M. Friedel, professeur de minéralogie.

Ces savants professeurs, connus dans l'Europe entière, auront alors, sinon des laboratoires dignes d'eux, du moins des asiles pour poursuivre leurs recherches, préparer leurs cours et former des élèves, en attendant le jour lointain des constructions définitives, destinées à eux ou à leurs successeurs.

Tel sont, Monsieur le Ministre, les résultats de mon inspection de cette année.

Veuillez, Monsieur le Ministre, agréer l'assurance de mon profond respect.

M. BERTHELOT,
Inspecteur général de l'Enseignement supérieur.

CORRESPONDANCE INTERNATIONALE

LES NOUVEAUX PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Bordeaux, le 4 mai 1882.

Monsieur le rédacteur,

Je viens de lire, dans votre très intéressant volume *l'Éducation nouvelle*, la partie qui traite des nouveaux programmes de l'enseignement secondaire. Permettez à l'auteur d'un ouvrage que vous connaissez sans doute, *la Réforme de l'enseignement public en France*, de vous adresser quelques réflexions sur ce sujet. Vous critiquez avec beaucoup de justesse la proposition de M. Bréal, qui consistait à établir en France deux catégories d'établissements d'instruction secondaire correspondant aux Realschulen et aux Gymnases allemands. Vous remarquez que les inconvénients de la concurrence entre les deux systèmes d'enseignement commencent à se faire sentir en Allemagne et qu'il est question de la supprimer. Ce n'est point en effet de ce côté qu'on trouvera la solution de la réforme de notre enseignement secondaire; le parallélisme et la concurrence entre les études modernes et les études classiques peuvent bien être approuvés à titre d'expédient provisoire, non comme l'ordre de choses normal et définitif. L'avenir appartient à la fusion des deux branches d'enseignement secondaire, à l'organisation d'un plan d'études homogène et harmonique, où les matières seront disposées et sériées suivant l'âge, la capacité intellectuelle, les aptitudes et les vocations des élèves. Je m'explique plus clairement. Dans tous nos collèges et lycées de quelque importance, le plan d'études devrait comprendre à la fois les études modernes et classiques. Tous les élèves, sans exception, de neuf à quatorze ans, traverseraient un premier cycle d'études modernes embrassant la langue et la littérature nationale, les langues et littératures étrangères, les éléments des sciences positives et morales; puis, dans le second cycle, les études classiques occuperaient un compartiment spécial réservé à une certaine catégorie d'élèves que leurs aptitudes ou leur vocation attireraient de ce côté. Il est bien entendu que, dans ce second cycle, les études modernes, commencées dans le premier, auraient leur continuation et leur développement pour les jeunes gens qui ne se sentiraient pas portés vers l'étude des langues anciennes. Mais, me direz-vous, c'est ressusciter le système condamné de la bifurcation. Je ne défends pas ici les conditions dans lesquelles a fonctionné l'ancienne bifurcation établie par M. Fortoul. Ce système n'en renfermait pas moins une idée profondément juste : l'impossibilité de couler tous les esprits dans le même moule et d'accumuler dans un même plan d'études des connaissances hétérogènes, dont l'enseignement simultané ne peut que se contrarier et que surcharger inuti-

lement le cerveau des élèves. J'en arrive à mes deux principaux griefs contre les programmes adoptés par le Conseil supérieur. En voulant greffer les études modernes sur le vieux tronc des études classiques, ils aboutissent à un véritable bourrage intellectuel; déjà les familles se plaignent que les élèves sont accablés de travail, que le temps des exercices physiques est étroitement limité et que la santé des enfants périclite. Comment en serait-il autrement, quand, dans les classes de 6ᵉ, 5ᵉ, 4ᵉ, par exemple, l'élève doit consacrer dix et douze heures par semaine à l'étude du latin et du grec et à peu près le même temps à l'étude du français, des langues vivantes et des sciences exactes? Comment n'a-t-on pas prévu que la place occupée dans le nouveau plan d'études par les langues anciennes serait enlevée aux autres connaissances, qui n'auraient pas trop de tout le temps des classes pour exercer leur action sur l'intelligence des élèves? De plus, en maintenant la séparation entre l'enseignement classique et l'enseignement spécial, en les organisant chacun pour leur propre compte, et, comme on y sera amené par la force des choses, sur un pied d'égalité, on ne réussira qu'à susciter un fâcheux esprit de rivalité et de concurrence entre les méthodes et le personnel des deux ordres d'enseignement. L'antagonisme des Realschulen et des Gymnases ne se produira pas chez nous dans des établissements séparés, mais se circonscrira en s'aggravant dans l'enceinte de nos collèges et lycées où existent simultanément les deux branches d'enseignement. Je ne connais qu'un remède à cette situation, dont nous verrons les effets se dérouler rapidement quand le Conseil supérieur aura complété la réforme de l'enseignement classique par celle de l'enseignement spécial : c'est la fusion en une seule série linéaire des diverses connaissances qui doivent constituer la substance de l'éducation secondaire pour les classes moyennes de notre démocratie. Le Conseil supérieur a su créer d'emblée, pour l'enseignement secondaire des jeunes filles, le plan d'études le plus rationnel et le plus pratique, c'est-à-dire un premier cycle d'études communes à tous les élèves, un second cycle comprenant des cours obligatoires et facultatifs conformément aux besoins et aux aptitudes des élèves. N'hésitons pas à diriger l'éducation secondaire des jeunes gens d'après les mêmes principes que celle des jeunes filles, à répudier les traditions d'un passé qui ne répondent plus aux nécessités actuelles et ne font qu'entraver le développement intellectuel de notre société moderne.

Si ces réflexions vous paraissent offrir quelque intérêt pour vos lecteurs, je vous autorise à les publier dans la Revue que vous dirigez, et vous prier d'agréer, Monsieur le rédacteur, l'assurance de mes sentiments les plus distingués.

Th. FERNEUIL.

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR A PARIS

EN 1881

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ AU CONSEIL ACADÉMIQUE DE PARIS

Dans la séance du 4 décembre 1881.

I

La présente session est particulièrement consacrée à l'étude des questions relatives à l'enseignement supérieur. C'est de la situation générale de cet enseignement que je me propose d'entretenir le Conseil (1).

Depuis l'année dernière, des résultats considérables ont été acquis.

La nouvelle clinique de la Faculté de Médecine, transférée sur les terrains de l'ancienne pépinière du Luxembourg (2), a été ouverte le 1er mai.

(1) Outre les Facultés, l'enseignement supérieur, à Paris, comprend le Collège de France, le Muséum d'histoire naturelle, l'Observatoire, l'École des Chartes. Ces divers établissements, qui n'ont pas le caractère professionnel des Facultés, se rattachent directement au Ministère de l'Instruction publique. On trouvera les renseignements les plus complets sur leur situation dans la *Statistique de l'enseignement supérieur* publiée en 1878, et surtout dans la remarquable introduction de M. A Du Mesnil, qui la précède.

(2) Loi du 14 décembre 1875 : *Bulletin des Lois*, année 1875, 2e semestre, nº 289, page 1,445, nº 4,924. La convention passée entre l'État et la Ville (28 juillet 1875) est annexée à la loi. — La surface occupée par la nouvelle clinique est de 3,000 mètres carrés. La dépense s'est élevée à 1,719,820 fr. : 489,820 francs pour l'acquisition du terrain ; 1,230,000 fr. pour les constructions ; ce dernier chiffre approximatif, la liquidation des comptes n'étant pas terminée. Le crédit ouvert par la loi est de 2,370,000 fr.

L'École supérieure de Pharmacie, édifiée sur les mêmes terrains, sera inaugurée dans quelques jours.

Les derniers travaux d'appropriation de la Faculté de Théologie protestante s'achèvent (1).

La loi du 22 août 1881 a ratifié la convention passée entre la Ville et l'État pour la reconstruction et l'agrandissement sur place des bâtiments de la Sorbonne destinés à recevoir, avec les bureaux de l'Administration académique, la Faculté de Théologie catholique, la Faculté des Sciences, la Faculté des Lettres et la Bibliothèque de l'Université. Tout l'îlot compris entre la rue Cujas et la rue des Écoles, d'une part, la rue Saint-Jacques et les rues de la Sorbonne et Victor-Cousin, d'autre part, est attribué à ce foyer des lumières universitaires. L'ensemble des crédits nécessaires à l'opération, dont les frais s'élèvent à 22,200,000 francs, est assuré Les enquêtes d'expropriation sont closes, et le dossier va être soumis au Conseil d'État.

Une autre loi (2), rendue également après accord entre la Ville et l'État, a pourvu à l'agrandissement de l'École pratique de la Faculté de Médecine. La Faculté et ses annexes embrasseront l'espace circonscrit par la rue Antoine-Dubois, la rue Monsieur-le-Prince, la rue Racine, le boulevard Saint-Michel, la rue de l'École-de-Médecine, la rue Hautefeuille et le boulevard Saint-Germain.

Enfin, des négociations sont ouvertes pour le dégagement et l'extension des bâtiments de l'École de Droit sur la rue Cujas, la rue Saint-Jacques et la rue Soufflot (3).

N'eussent-elles d'autre effet que de mettre un terme à des difficultés depuis longtemps pendantes, ces diverses décisions seraient d'une importance considérable. Elles ont, de plus, l'avantage d'être des solutions heureuses.

L'installation de l'École supérieure de Pharmacie répond à toutes les exigences de la science moderne.

Lorsque, en 1868, le percement de la rue des Feuillantines bouleversa les terrains de la rue de l'Arbalète où elle était établie (4), il y avait près de trois siècles que Nicolas Houel avait transporté dans l'*Hôpital de Lourcine* la *Maison de Charité* destinée à « nourrir et instituer un bon nombre d'enfants orphelins à piété et service divin, aux bonnes lettres et par

(1) La Faculté occupe, avec le séminaire, son annexe, une surface totale de 3,076 mètres carrés. Elle a coûté, pour l'acquisition des bâtiments et des terrains 230.000 fr.; pour l'appropriation des locaux, 141.230 fr., soit au total 371,230 fr. — On sait que, aux termes du décret du 7 mai 1881, les chaires dont la Faculté se compose sont partagées en nombre égal entre l'Église luthérienne et l'Église réformée, chaque Église ayant nécessairement une chaire de dogme.

(2) Loi du 26 avril 1881 : *Bulletin des Lois*, année 1881, 1er semestre, nº 616, page 584, nº 10.566. Voir aussi le nº du *Journal officiel* du 31 juillet 1881 (séance du Sénat).

(3) La dépense prévue pour cette opération est de 2.451,726 fr., dont 1.466.800 fr. pour constructions et 984,926 fr. pour expropriations, — moitié à la charge de l'État, moitié à la charge de la Ville. Un premier crédit de 500.000 fr. a été porté par le Conseil municipal au budget de 1882. Les plans et devis sont faits.

(4) Dulaure, *Histoire civique, physique et morale de Paris*, tome III, page 382.

après en l'art d'apothicaire »; plus de deux siècles que Louis XIV avait transformé la *Maison de Charité*, devenue le *Jardin des Apothicaires*, en *Collège de Pharmacie*. Il était naturel qu'on pensât à maintenir l'École dans la région où elle avait grandi : aussi fut-il question de la reconstruire sur place rue de l'Arbalète, d'abord en étendant un peu son domaine vers la rue Mouffetard et la rue de Lourcine, puis en lui conservant simplement son périmètre réduit par l'ouverture de la rue nouvelle. Mais, tandis qu'on délibérait, les bâtiments tombaient en ruines; de riches collections étaient menacées; la vie même des professeurs et des élèves n'était plus en sûreté; les cours les plus importants avaient dû être interrompus. Une visite faite en 1873 par un membre du Parlement, M. Paul Bert, et l'inquiétante démonstration photographique qu'il fit passer sous les yeux de la Chambre coupèrent court aux hésitations (1). Dès 1869, un emplacement favorable avait été désigné par les pouvoirs publics sur les terrains retranchés du jardin du Luxembourg. Les études étaient faites. Si, en 1865, sous la menace de l'opération de voirie qui avait mutilé l'établissement, le Conseil des professeurs avait exprimé le vœu pieux de rester dans un bâtiment qui « était le berceau de l'École, et qui lui avait été consacré par d'antiques donations », en présence des intérêts supérieurs de l'enseignement, on s'était unanimement rallié à la nécessité de la translation (2) : la rue de l'Arbalète était située dans un quartier éloigné, populeux, peu propre au calme de l'étude; les locaux à peine suffisants alors que l'École ne recevait que 154 élèves, — c'est le maximum atteint en 1853, — ne pouvaient plus convenir, même agrandis, à un établissement qui comptait plus de 450 étudiants (3). Le 22 décembre 1875 (4), une loi ouvrit un crédit pour le commencement des travaux.

Dans les données premières du projet (5), il n'était attribué à l'École qu'une surface de 8,277 mètres. C'était, à peu de chose près, l'équivalent de ce qu'elle occupait rue de l'Arbalète (6). Un examen plus attentif des besoins de l'enseignement fit reconnaître la nécessité d'en étendre les dimensions (7). L'établissement couvre aujourd'hui près de 17,000 mètres

(1) Séance du 14 décembre 1873.

(2) Délibération du 26 février 1870.

(3) Au mois de décembre 1881, le nombre des étudiants inscrits était de 453 : 258 de 1re classe, 195 de 2e.

(4) *Bulletin des Lois*, année 1875, 2e semestre, no 282, page 1,134, no 4,801.

(5) Les travaux ont été exécutés par M. l'architecte Laisné, sous la surveillance de la Direction des bâtiments civils, à laquelle l'École a été rattachée par décision du 4 mars 1870.

(6) La surface totale de l'ancienne École de Pharmacie, rue de l'Arbalète, était de 9,880 mètres carrés. Après le percement de la rue des Feuillantines, qui en a pris 1,710, elle se trouvait réduite à 8,170 mètres carrés.

Dans cette surface, les bâtiments affectés au service de l'enseignement (amphithéâtres et laboratoires), occupaient 1,937 mètres carrés; le jardin botanique, 2,796; les cours, jardins et terrains hors rue, 3,186; la serre, 100; les bâtiments annexes (maison du secrétaire, maison du jardinier, magasin), 151; au total, 8,170 mètres carrés.

(7) Voici les dimensions de l'École nouvelle : bâtiments principaux (amphithéâtres, bibliothèques, salles de collections, etc.), 3,756 mètres carrés; laboratoires des élèves et annexes, 1,222; jardin botanique, 8,921; serre, 378; cours d'honneur, 1,396; cours de service, 1,321; habitation du Directeur et annexes, 355; maison des jardiniers, 38; au total, 16,757 mètres carrés.

(exactement, 16757), dans l'espace borné par la rue de l'Observatoire, la rue Michelet, la rue d'Assas et le terrain réservé à l'École des Chartes et au petit lycée Louis-le-Grand. Le jardin botanique embrasse à lui seul une étendue égale à la surface réservée d'abord à l'ensemble de l'École (8,291 mètres), et près de trois fois plus grande que celle dont il disposait rue de l'Arbalète. La proportion du développement est la même pour tous les services. Celle des amphithéâtres et des laboratoires est plus que triplée. Il n'existe pas aujourd'hui en Europe d'établissement similaire mieux installé.

Si la Faculté de Médecine et ses dépendances n'ont pu être constituées tout à fait avec la même unité, elles n'y ont rien perdu au point de vue de l'espace, ce premier besoin d'une grande école de travail pratique et de manipulations.

A l'époque où elle avait été créée, sous le nom d'École de Santé, la Faculté de Médecine comprenait, d'une part, le local de l'Académie dite de Chirurgie, qui est demeuré son siège (1); d'autre part, les terrains séparés de l'Académie par la rue de l'École, et qui se rattachaient aux préaux de l'ancien couvent des Cordeliers. C'est dans ce champ étroit, limité par la rue et la place de l'École et par l'ancienne rue de l'Observance (rue Antoine-Dubois), au nord et à l'ouest; par l'École de Dessin à l'est; au sud par une ligne partant des Bains Racine pour aller rejoindre la rue de l'Ancienne-Comédie, que tenaient tous ses services pratiques : les salles de dissection, dans le réfectoire du couvent, devenu aujourd'hui le musée Dupuytren; les cliniques, au nombre de trois, dans les bâtiments du cloître; le jardin botanique, dans les espaces libres qui l'entouraient (2).

En 1835, à la suite de l'ouverture de la rue Racine (3), une partie de cet emplacement (plus de 4,000 mètres) lui fut enlevée (4), et le jardin botanique dut être transporté dans la pépinière du Luxembourg. Le produit de l'acquisition faite par la Ville des terrains de la rue Racine permit, il est vrai, de reconstruire les pavillons de dissection de l'École pratique et d'achever la façade de l'hôpital des cliniques. Mais c'était une compensation médiocre pour une perte si considérable, et à ce sacrifice faillit en être ajouté un autre. On avait pensé à prolonger la rue Hautefeuille jusqu'à la rue Racine, entre le cloître et le réfectoire des Cordeliers; ce

(1) Décret du 14 frimaire an XII. Cette affectation du local de l'Académie fut confirmée par le décret du 11 décembre 1808, qui comprenait les bâtiments de l'École de Médecine dans la donation faite à l'Université. — L'Académie de Chirurgie avait été construite de 1769 à 1780 sur l'emplacement de l'ancien collège de Bourgogne.

(2) Voir le rapport adressé à M. le Ministre de l'Instruction publique sur l'état des bâtiments et des services matériels de la Faculté de Médecine, par M. Ad. Wurtz, membre de l'Institut, doyen de la Faculté (1er février 1872).

(3) Cette opération de voirie avait été arrêtée en principe dès 1822 (ordonnance du 3 janvier). Un plan pour l'appropriation des terrains de l'École pratique avait été dressé par M. de Prins en 1829. (Voir les procès-verbaux du Conseil académique, séances des 29 octobre 1831 et 14 janvier 1832).

(4) La Faculté a perdu exactement dans cette opération 1,115 toises ou 4,235 mètres carrés : 1,143 mètres carrés (301 toises), qui ont servi à constituer la rue Racine, 3,092 mètres carrés (814 toises), formant le surplus du terrain qui lui appartenait au delà, et qui ont été vendus au prix de 240,000 francs.

qui eût rendu presque impossible tout agrandissement ultérieur de ce côté. Grâce à un heureux concours d'objections, l'idée n'aboutit pas (1).

Dès cette époque, il est vrai, on commençait à se préoccuper des nécessités que les progrès de la science imposaient à l'enseignement. Cependant ce n'est qu'en 1855, à l'occasion des études auxquelles donna lieu le projet de prolongement de la rue des Écoles et de percement du boulevard Saint-Germain, qu'un plan d'extension de la Faculté et de reconstruction de l'École pratique fut dressé par l'État d'accord avec la Ville. A la Faculté était affecté l'espace qu'elle doit occuper aujourd'hui, entre la rue Hautefeuille, le boulevard Saint-Germain et la rue de l'École de Médecine ou rue des Écoles prolongée; à l'École pratique, le terrain s'étendant entre la rue de l'École-de-Médecine rectifiée, la rue Voltaire prolongée, la rue Monsieur-le-Prince et la rue Racine : soit une surface d'environ 13,333 mètres. Ce plan, qui porte le nom de M. de Gisors, ne manquait pas de grandeur, et depuis les lignes générales en ont été respectées. Toutefois il laissait l'École pratique enclavée dans les maisons en bordure sur la rue Monsieur-le-Prince, la rue Racine et la rue de l'École-de-Médecine. Il supposait, de plus, la destruction du réfectoire des Cordeliers, classé à juste titre parmi les monuments historiques. Enfin le devis s'élevait à 13,000,000. On recula devant la dépense.

Les études furent activement reprises en 1860. Les limites de l'École pratique étaient à peu près les mêmes. Le projet du prolongement de la rue Voltaire ayant été abandonné, elles s'arrêtaient à l'ouest à la rue Antoine-Dubois, dont les maisons devaient être expropriées. En outre on conservait le réfectoire des Cordeliers. La Faculté restait également dans le périmètre primitivement déterminé par M. de Gisors; mais sur cet emplacement il s'agissait d'établir, à côté de la Faculté, l'Académie de Médecine et peut-être l'École de Pharmacie. On visait à l'économie. C'est dans cet esprit que furent préparés les nombreux avant-projets qui datent de cette période. Pour l'École pratique, le devis de la dépense fut abaissé successivement de 11,225,000 à 9,400,000, puis à 6,300,000 fr. dont 2,200,000 absorbés par des opérations de voirie. Pour la Faculté, le dernier projet (12 février 1867) évaluait les frais de construction à 5,272,000 fr., indépendamment des expropriations estimées alors à 3,352,000 fr., ce qui donnait un chiffre total de 8,624,884 fr. Les travaux de l'École pratique étant les plus urgents au point de vue de la préparation des étudiants, on s'était accordé à les placer en première ligne. Les plans approuvés par la Ville venaient d'être soumis à l'approbation du Conseil des Ministres par l'administration de l'Instruction publique, lorsque la guerre de 1870 éclata.

Les évènements suspendirent tous les projets. On sembla renoncer à l'idée de l'agrandissement. Dans l'opération du percement du boulevard, les terrains reconnus nécessaires pour la Faculté ne furent pas réservés; certains lots furent même mis en vente. En 1872, il ne s'agissait plus que de donner à la Faculté une étroite façade sur le boulevard, derrière le grand amphithéâtre. Une heureuse combinaison du Ministre des Finances, M. Léon Say, permit de reprendre la question. Sur l'avance de 9,400,000 fr., faite par le Trésor à la Ville de Paris le 20 juin 1871, la

(1) Voir le procès-verbal de la séance du Conseil académique du 14 janvier 1832.

Ville consentit, moyennant le règlement du compte, à consacrer 6,000,000 (1) à l'agrandissement de la Faculté. Cette convention, consacrée par la loi du 10 août 1876 (2), avait l'avantage décisif de permettre un commencement d'exécution. Mais le projet, eu égard aux besoins, était encore trop restreint. Si l'on accordait à la Faculté proprement dite tout l'espace compris dans le plan de 1855, ce qui lui assurait une surface près de trois fois plus grande (3) (7,000 m. environ au lieu de 2,500), on maintenait l'École pratique au milieu des bâtiments riverains de la rue Racine, de la rue Monsieur-le-Prince et de rue de l'École-de-Médecine, qui l'enserraient.

Les plans n'étaient pas encore définitivement adoptés au bout de deux ans. Cependant l'application du décret du 20 juin 1878, qui rendait les travaux pratiques obligatoires pour tous les étudiants, ne souffrait pas de délai. Il fallut se décider à transporter temporairement l'École pratique elle-même dans les bâtiments évacués par le collège Rollin, et là, l'expérience établissait bientôt que la surface, relativement considérable, occupée par cette installation provisoire (8,600 mètres), était insuffisante (4). L'évidence des besoins, soutenue avec autorité par M. l'architecte Ginain et par M. le professeur Farabeuf, mise en pleine lumière au Conseil municipal par des interprètes convaincus, triompha des dernières difficultés (5). Aujourd'hui, dans le projet arrêté conformément à la convention nouvelle, l'École pratique, dégagée sur toutes ses faces, occupe avec la Faculté une superficie de 21,000 mètres (exactement 21,042) (6), la clinique du Luxembourg non comprise. C'est un peu moins que la Faculté de Lyon, qui a été traitée avec une magnificence incomparable (7); c'est plus que les Universités d'Allemagne les mieux organisées, Bonn exceptée.

Les études et les négociations relatives à la Sorbonne ont été plus laborieuses encore. Mais il semble qu'il soit dans sa destinée d'attendre et qu'elle n'ait pas à le regretter.

(1) Sur cette somme de 6,000,000 de francs, 2,007,587 fr. devaient être consacrés aux expropriations; 3,992,413 fr. aux constructions. (Rapport présenté au Conseil municipal par M. Viollet-le-Duc, dans la séance du 20 janvier 1877.) — Le devis approuvé s'élève, en réalité, à 4,315,914 fr.

(2) *Bulletin des Lois*, année 1876, 2e semestre, nº 311, page 63, nº 5,349. — La convention passée entre l'État et la Ville (29 février 1876) est annexée à la loi.

(3) Voici les dimensions exactes : la surface des bâtiments de l'ancienne Faculté de Médecine était de 2,485 mètres carrés, y compris les cours, et, avec les annexes de la rue Hautefeuille, de 3,556 mètres carrés. L'ilot complet, limité par la rue des Écoles, le boulevard Saint-Germain et la rue Hautefeuille, mesure 6,930 mètres carrés.

(4) La dépense de cette installation s'est élevée à 392,903 francs : 200,000 de compte à demi entre l'État et la Ville; 192,903 à la charge exclusive de l'État. Le premier compte est encore en liquidation.

(5) Procès-verbaux du Conseil municipal (séance du 24 décembre 1880). Rapport de M. Levraud.

(6) 6,930 mètres carrés pour la Faculté; 14,112 mètres carrés pour l'École pratique.

(7) La surface occupée par la Faculté de Médecine de Lyon est d'environ 25,000 mètres carrés, dont partie (11,550) appartenait déjà à la Ville, partie (13,450) a été acquise par voie d'expropriations.

Félibien raconte (1) que « le jour où, en présence du cardinal de « Richelieu, on commença les travaux de réédification du collège de « Robert Sorbon, on mit dans les fondations une grande médaille d'ar- « gent où la Sorbonne estoit représentée sous la figure d'une vénérable « vieille qui tenoit une Bible de la main gauche et avoit la droite appuyée « sur le Tems avec cette inscription tout autour : *Huic sorte bona senes- « cebam*, pour marquer que c'estoit un effet de son bonheur que sa vieil- « lesse fut parvenue jusqu'au tems d'un pareil restaurateur. » Cette fois encore, le temps lui a profité. De tous les projets d'agrandissement qui ont été élaborés, celui qui a obtenu la récente approbation du Parlement est assurément le plus avantageux et le mieux conçu.

On rattache volontiers à la pierre solennellement posée en 1855, — cette pierre devenue presque légendaire, — l'étude de la reconstruction contemporaine. Nos vœux et les obstacles auxquels ils se sont heurtés ont une plus longue histoire.

Presque au lendemain des Ordonnances du 3 janvier et du 27 février 1821, qui « rendaient au service de l'Instruction publique l'ancienne maison de Sorbonne et les bâtiments en dépendant, » les Facultés qui y avaient été installées avec l'Académie de Paris se trouvaient à l'étroit. Mais avant de songer à en poursuivre l'agrandissement, il fallait en obtenir la possession. Or cette possession était mise en cause par le Domaine, et on n'a pas aisément raison du Domaine. Le droit semblait cependant incontestable. Les bâtiments de la Sorbonne, devenus biens nationaux en vertu de la loi du 18 août 1792, faisaient régulièrement partie de la dotation de l'Université en vertu du décret du 11 décembre 1808 (2). Le Domaine se fondait sur l'arrêté du 19 vendémiaire an X, qui les avait mis « à la disposition du Ministre de l'Intérieur pour y loger les gens de lettres et ceux des artistes qui n'avaient pu être réintégrés dans le collège Mazarin » ; il oubliait que cette affectation n'avait qu'un caractère provisoire. Si peu justifié qu'il parût, le litige dura plus de vingt ans.

En 1845 enfin (3), l'Université, demeurée maîtresse du terrain, put entrer en négociation avec la Ville, pour lui céder la propriété des bâtiments tant de la Sorbonne proprement dite que de l'annexe de la rue des Poirées (aujourd'hui rue Gerson), qui y avait été rattachée (4), et associer ainsi l'Administration municipale aux projets d'amélioration nécessaires (5). Mais la remise, préparée en 1850 (6), décrétée en 1852 (7), ne fut elle-même définitivement accomplie que le 1er avril de la même année ; tant il est difficile d'arriver à disposer de son bien !

(1) *Histoire de la Ville de Paris*, composée par D. Michel Félibien ; revue, augmentée et mise au jour par D. Guy-Alexis Lobineau, tous deux prêtres religieux bénédictins de la Congrégation de Saint-Maur, justifiée par des preuves authentiques et enrichie de plans, de figures et d'une carte topographique. Tome II, livre 27, § 56, p. 1378.

(2) Aux termes de l'article 1er de ce décret, tous les établissements d'instruction publique qui n'avaient point été aliénés ou définitivement affectés à un autre service public par un décret spécial, étaient donnés à l'Université.

(3) Ordonnance du 21 août. — Arrêté du 13 décembre.

(4) Ordonnance du 16 mai 1821. C'est là qu'avait été installée provisoirement l'École normale supérieure.

(5) Ordonnance du 6 novembre 1839.

(6) Arrêté du 14 juin.

(7) Décret du 8 février.

Ces derniers délais avaient été du moins utilisés. Dès 1845, l'administration supérieure avait mis à l'étude les moyens « d'établir d'une « façon convenable, dans le bâtiment de la Sorbonne, l'enseignement « des Facultés et particulièrement celui de la Faculté des Sciences, dont « l'état était déplorable. » Cette commission, qui comptait dans son sein MM. J.-B. Dumas, Le Clerc, Pouillet et Milne-Edwards (1), avait préparé trois combinaisons (2). Elles consistaient soit à transporter la Faculté des Sciences hors de la Sorbonne et même hors du quartier Latin; soit à développer la Sorbonne, au sud, derrière le chevet de l'église, sur la rue Saint-Jacques et la rue des Poirées, ou au nord, vers la rue des Mathurins. La première proposition avait été repoussée d'un avis unanime; on ne voulait pas quitter la Sorbonne. La troisième offrait l'avantage de s'attaquer à des maisons de peu de valeur; elle permettait, en outre, de donner à l'édifice de Richelieu une entrée d'honneur et un débouché sur une voie dont on projetait l'ouverture et qui, partant de la place Cambrai pour aboutir à l'École de Médecine, devait mettre en communication le faubourg Saint-Germain et le pays Latin. Mais l'entrée d'honneur se présentait obliquement à l'axe des bâtiments et l'ensemble de l'opération donnait lieu à de grandes difficultés d'exécution. Plus coûteuse, mais plus décisive était la seconde combinaison, celle qui avait pour objet l'expropriation des bâtiments de la rue Saint-Jacques et de la rue des Poirées. Elle nous assurait immédiatement un terrain de près 2,000 mètres, indépendant et régulier. Deux vastes constructions pouvaient y trouver place : un amphithéâtre capable de contenir 2,400 personnes et destiné aux grandes solennités de l'Université; — un bâtiment en forme de cloître, propre à recevoir, au rez-de-chaussée, les salles d'enseignement de la Faculté des Sciences et ce qu'on appelait alors les ateliers de préparation, éclairés par une cour spacieuse; dans les étages supérieurs, les galeries et les collections. La dépense totale était évaluée à 5,045,620 fr. : 2,538,420 fr., pour les terrains à acquérir, 2,507,200 fr. pour les constructions à élever. Ce fut la proposition qui prévalut. Adoptée par le Conseil académique dans une séance qu'avait voulut présider le Ministre, M. de Salvandy (3), elle fut immédiatement soumise à la ratification du Conseil municipal.

Par suite d'une nouvelle série de lenteurs et de contre-temps, aucune résolution n'avait encore été arrêtée, lorsqu'intervint (24 juillet 1852) le décret qui décidait l'ouverture de la rue des Écoles. On reprit l'étude du projet (4), en l'appliquant aux terrains devenus libres entre la rue des Écoles, la rue de la Sorbonne et la rue Saint-Jacques; et, par un décret du 11 août 1855, cet emplacement, qui mesurait une superficie de plus de 5,000 mètres (exactement 5,116^{mq},60), fut affecté à la Sorbonne. En même temps, un plan de reconstruction générale était concerté entre la Ville et l'État, qui devaient l'exécuter à frais communs (5). La dépense totale était estimée à 8,000,000 de fr. L'Administration académique, la Bibliothèque de l'Université, le Grand amphithéâtre, la Faculté des

(1) Arrêté du 17 novembre 1845.

(2) Rapport de M. J.-B. Dumas.

(3) Séance du 9 mars 1846. Du côté nord, on se bornait à indiquer comme désirable l'isolement de la Sorbonne par une rue.

(4) Arrêté du 15 décembre.

(5) Traité du 10 août 1855.

Lettres, étaient établis sur le terrain nouveau; la Faculté de Théologie restait à la place qu'elle occupait depuis l'origine; la Faculté des Sciences prenait tout le reste. Jamais nous n'avions été plus près d'atteindre le but. Les chantiers de travail avaient été ouverts, et le 14 août, après la distribution des prix du Concours général, la première pierre était scellée. Le lendemain, cette solennité était proposée pour sujet de vers latins aux candidats à l'agrégation des classes supérieures (1). Mais les murs ne devaient pas s'élever d'eux-mêmes aux accents des Amphions modernes. On ne bâtit qu'avec des millions. La Ville de Paris, qui avait déjà consacré plus de 1,800,000 fr. à l'expropriation des bâtiments du terrain de la rue des Écoles, tenait toute prête sa contribution de 4 millions; l'État n'était pas en mesure de verser la sienne. Le Ministère de l'Instruction publique, qui s'était engagé à fournir les ressources, ne les avait pas. Le Ministère des Finances, qui disposait des ressources, ne se considérait pas comme obligé par un engagement qu'il n'avait pas été appelé à souscrire. La somme due à la caisse municipale pour l'expropriation n'était même pas complètement soldée. Ordre fut donné de cesser les travaux. On se borna à poursuivre l'examen des plans et devis, en élargissant sur le papier les bases du projet. En dernier lieu, l'opération devait comprendre les maisons de la rue Saint-Jacques; la dépense totale était évaluée à plus de 12,500,000 fr. (2). Il semblait qu'il fût réservé à la longue et féconde administration de M. V. Duruy de mettre fin à cette situation étrange. Mais sur quels fonds aurait-il risqué une telle entreprise? Obligé de vivre au jour le jour et souvent d'expédients, ne pouvant grossir un article de son budget qu'au détriment de tous les autres, justement préoccupé d'ailleurs des progrès de l'enseignement proprement dit, le vaillant Ministre dut se borner à enrichir les

(1) Anno Domini 1855, curante summo Gallicæ Universitatis præside, frequentissimo discipulorum et magistrorum, necnon Parisiensis ædilitatis atque omnium ordinum concursu, Sorbonici palatii, ad majorem bonarum artium gloriam novis incrementis augendi atque amplificandi, prima fundamenta rite ponuntur.

(2) Le 2 mars 1867, le Préfet de la Seine écrivait au Ministre de l'Instruction publique : « Le devis estimatif des travaux de construction de la Sorbonne s'élève après revision, à la somme de. . . . . 9.379.266 fr.

« En outre, les acquisitions à faire pour la formation du périmètre de l'édifice donneront lieu, suivant l'estimation qui a été dressée, à une dépense approximative de. 1.315.000

« Ensemble. 10.694.266

« D'un autre côté, les acquisitions précédemment réalisées par la Ville de Paris se sont élevées, en principal et frais, déduction faite de la valeur des matériaux et des terrains revendus, à la somme de . . . . 1.802.070 fr. 44 c.

« Il résulte de ce qui précède, que l'agrandissement de la Sorbonne donne lieu à une dépense totale de. . . 12.496.336 fr. 44 c. dont la Ville consentirait à prendre la moitié à sa charge, soit 6.248,168 fr. 22 cent.

« Sur la somme de 901,035 fr. 22 c., qui représente la moitié de la dépense nette à la charge de l'État pour les acquisitions réalisées et soldées, il n'a été versé jusqu'ici à la caisse municipale que 425,000 francs. Il reste donc dû à la Ville, de ce chef, 476,035 fr. 22 c. »

collections de la Faculté des Sciences, à créer l'École des Hautes Études et les laboratoires de recherches, à ouvrir pour les cours libres de la Faculté des Lettres les amphithéâtres de la rue Gerson, qu'on appelait la petite Sorbonne; et toutes ces améliorations n'avaient fait que rendre plus sensible le besoin d'un agrandissement.

La question ne pouvait manquer de ressaisir les esprits après nos malheurs. Dès les derniers mois de l'année 1871, tandis que l'administration de l'instruction publique dressait dans toute la France l'inventaire général des richesses, ou plutôt de la misère de notre enseignement supérieur, le préfet de la Seine, M. Léon Say, d'accord avec le Conseil Municipal, se déclarait en mesure de rouvrir les négociations restées en suspens. On ne pensait pas pouvoir reprendre l'ancien projet dans tous ses développements, en raison de la dépense; on avait à cœur de donner aux travaux une première impulsion (1). Trois années se passèrent encore en pourparlers sans résultat. Le Parlement s'émut à son tour, et, dans sa séance du 10 décembre 1874, la Commission du Budget demanda qu'un projet de loi lui fût soumis. Les plans de 1846 et de 1855 n'étaient plus en rapport avec la situation. La Faculté des Sciences, après avoir occupé tout ce qui était disponible dans l'enceinte de la vieille Sorbonne, avait, avec le concours de l'Administration municipale, cherché un abri, devenu nécessaire, dans les maisons riveraines de la rue Saint-Jacques (2), s'y ménageant, comme elle pouvait, un peu d'espace, d'air et de lumière; et bientôt ces masures ne suffisant plus elles-mêmes à ses ateliers de travail, elle avait envahi le terrain libre de la rue des Écoles, et disputé la place au chantier des tailleurs de pierres. Ces nécessités croissantes faisaient entrer les études dans une phase nouvelle.

Depuis ce moment, trois projets ont été successivement élaborés.

Dans le premier, introduit au Conseil municipal en 1876 (23 décembre) et présenté à la Chambre des Députés en 1878, on proposait :

1° De maintenir le périmètre des bâtiments qui constituaient l'ancienne Sorbonne, avec adjonction du terrain de la rue des Écoles et de six maisons de la partie inférieure de la rue Saint-Jacques : le tout occupant entre la rue des Écoles et la rue Gerson un emplacement à peu près rectangulaire, sauf une enclave formée par le groupe des huit maisons sises au coin de la rue Saint-Jacques et de la place Gerson;

2° D'édifier sur cet emplacement de nouveaux bâtiments raccordés avec les anciens, et d'affecter les locaux anciens et nouveaux à l'Académie de Paris, à la Faculté de Théologie et à la Faculté des Lettres;

3° De transférer la Faculté des Sciences sur un terrain de la rue de l'Abbé-de-l'Épée, provenant de l'ancienne pépinière du Luxembourg, d'une contenance d'environ 15,000 mètres, ledit terrain cédé gratuitement par l'État (3).

(1) Lettre du Préfet de la Seine au Ministre, 7 octobre 1871.

(2) Ces maisons avaient failli être détruites en 1856. C'est M. J.-B. Dumas, président du Conseil municipal, qui avait arrêté la pioche des démolisseurs, en demandant qu'elles fussent louées à la Faculté pour y établir des laboratoires.

(3) Cette cession gratuite de l'État à la Ville était considérée comme équivalente à la cession faite par la Ville à l'État des terrains de la rue des Écoles.

La dépense était évaluée à 8,000,000 de fr. : 3,500,000 fr. pour la construction des bâtiments neufs de la Sorbonne, — on ne touchait pas aux bâtiments anciens; — 4,500,000 fr. pour la Faculté des Sciences (1).

Ce plan avait surtout pour objet de donner satisfaction à la Faculté des Sciences, et cette satisfaction était largement mesurée. Cependant il avait rencontré des objections au sein de la Faculté (2). Comme en 1846, les professeurs se refusaient à quitter l'enceinte de la Sorbonne; ils ne voulaient pas s'éloigner de la Faculté des Lettres; ils regrettaient le voisinage du Collège de France et de la Faculté de Médecine; ils craignaient enfin que leurs cours fussent d'un accès moins facile pour leurs auditeurs ordinaires et pour les jeunes maîtres de nos lycées. Ces appréhensions ayant trouvé créance et appui au Conseil municipal, diverses propositions vinrent se greffer sur le projet.

On avait d'abord cherché le moyen de ne pas déplacer la Faculté des Sciences. C'est la Faculté qui en avait suggéré l'idée. Mais pour cela, elle réclamait tous les terrains situés au nord et à l'est de la Sorbonne, c'est-à-dire l'emplacement compris entre la rue Saint-Jacques, la rue des Écoles, la cour de la Sorbonne et la rue Gerson, ce qui équivalait à demander l'îlot entier, sauf l'ancienne Sorbonne qu'elle laissait aux services qui l'occupaient. Ces conditions étaient inacceptables, de l'avis même de ceux qui étaient le plus intéressés à les soutenir (3). D'une part, elles élevaient considérablement le chiffre de la dépense; — l'acquisition des maisons du coin de la rue Saint-Jacques et de la place Gerson n'était pas estimée à moins de 3 à 4 millions; — d'autre part, elles rendaient presque impossible toute amélioration sérieuse pour la Faculté des Lettres, la Bibliothèque et l'Académie.

Pour faire le champ libre à la Faculté des Sciences, d'autres avaient pensé à transporter sur les terrains du Luxembourg les services administratifs de l'Académie et de la Bibliothèque de l'Université. « Il n'est personne qui ne reconnaisse, disait-on, que les bureaux de l'Académie sont peu dignes d'une grande administration de Paris, qu'il ne s'y trouve des locaux convenables ni pour les réunions des conseils académiques, ni pour les réceptions des savants français et étrangers que la Ville voudrait dignement recevoir. Il serait utile d'y placer une grande bibliothèque universitaire, d'y établir des locaux pour les agrégations et tous les examens scolaires, d'y refaire même une salle pour les solennités qui ont lieu actuellement dans la salle dite du Concours, si incommode, si exiguë et si insuffisante. Nous irions ainsi au-devant d'une pensée que le Ministre a exprimée et à laquelle certainement Paris tiendra à s'associer, celle de faire de ce palais académique non seulement le chef-lieu des établissements de l'État qui sont du ressort de notre Académie, mais une sorte de métropole de l'enseignement universitaire (4) ». C'était une

(1) Voir le rapport de M. HARANT au Conseil municipal (20 mars 1877) et le projet de loi de M. BARDOUX (11 janvier 1878). — Tous les projets préparés pendant cette longue période d'études sont dus à M. Ginain.

(2) Voir les délibérations de la Faculté des 15, 18 et 20 décembre 1877, la dépêche ministérielle du 14 mars et le rapport précité de M. HARANT.

(3) Proposition de loi relative à l'agrandissement de la Sorbonne et à la construction d'un bâtiment spécial pour la Faculté des Sciences, présentée par M. PAUL BERT (4 juin 1878), page 11.

(4) Rapport de M. HARANT (20 mars 1877), déjà cité.

idée très acceptable en elle-même, mais qui ne résolvait pas le problème : ni l'Administration Académique, ni la Bibliothèque n'avaient besoin de tant de place, et celle qu'elles auraient faite à la Sorbonne n'eût fourni qu'une médiocre ressource.

Le projet finalement adopté par le Conseil municipal (5 avril 1877) tel qu'il avait été préparé par le Ministre de l'Instruction publique, avait été présenté à la Chambre (11 janvier 1878). Il y fut l'objet d'un nouvel et considérable amendement. On proposait de transporter le lycée Louis-le-Grand sur les terrains de l'ancien hospice des Incurables, rue de Sèvres, et d'installer la Faculté des Sciences sur l'emplacement du lycée Louis-le-Grand, les conditions pour l'aménagement de la Sorbonne demeurant les mêmes qu'au projet ministériel (1). La proposition était neuve et séduisante. La Faculté trouvait là, à sa porte, une surface de plus de 15,000 mètres (exactement, 15,691). Mais il n'y avait pas à compter sur les bâtiments du lycée, contrairement à ce qu'avait pensé l'auteur de l'amendement : ils étaient à reprendre jusqu'aux assises, et la dépense de reconstruction n'était pas évaluée à moins de 5,247,400 fr. (2). Que faire d'ailleurs de Louis-le-Grand? L'hospice des Incurables offrait, sans doute, une surface enviable : 36,857^{mq}, près de deux fois et demie la superficie actuelle du lycée. Mais les locaux n'étaient pas libres. Eussent-ils été disponibles, il fallait les aménager : ce qui ne pouvait se faire sans des frais énormes.

En présence de ces divergences d'avis et de ces difficultés d'exécution, le Gouvernement prit le parti de retirer son projet.

Une deuxième combinaison fut présentée au Conseil municipal en 1879 (30 octobre). Les bases financières étaient les mêmes que dans la première. L'État fournissait les terrains du Luxembourg; la Ville ceux de la rue des Écoles et de six maisons de la rue Saint-Jacques. Elle apportait, en outre, au fonds commun une contribution à forfait de 4,000,000 (3). La seule différence avec le projet antérieur, — différence, il est vrai, considérable, — c'est que les terrains du Luxembourg étaient exclusivement réservés aux services des cours de sciences physiques et naturelles (amphithéâtres, laboratoires et collections). Le siège de la Faculté était maintenu à la Sorbonne avec les chaires des sciences mathématiques et les examens. Pour retrouver l'emplacement que nécessitait cette modification, les logements des doyens et un certain nombre d'amphithéâtres prévus dans le premier plan étaient supprimés (4). Cette combinaison, que les professeurs acceptaient (5), avait également obtenu les suffrages de la commission du Conseil municipal. Elle échoua au sein du Conseil devant deux prétentions qui se produisirent dans le cours de la délibération : l'une relative à la mise au concours du projet, concours que, dans les conditions du forfait qu'il avait accepté, l'État se montrait peu disposé à admettre, l'autre touchant à la place réclamée pour l'enseignement libre (6).

(1) Proposition de loi de M. Paul Bert (4 juin 1878), déjà citée.
(2) Rapport de M. Ginain (17 mai 1879).
(3) Rapport au Conseil municipal par M. Harant (séance du 8 décembre 1878).
(4) Dépêche du Ministère de l'Instruction publique, 30 octobre 1879.
(5) Délibération du 13 novembre 1879.
(6) Articles additionnels présentés par M. Bourneville (29 janvier 1880). — Rapport complémentaire présenté par le même (31 janvier 1880).

Ce défaut d'entente, survenu à la dernière heure, eut du moins pour heureux effet de provoquer un nouvel et définitif examen de la question (1). La discussion aboutit au traité du 30 juin et à la loi du 22 août 1881 dont nous avons indiqué plus haut les termes. Satisfaction était donnée au Conseil municipal pour les cours libres dans les limites de la loi, et la mise au concours du projet était acceptée. En retour, la dépense était équitablement répartie entre la Ville et l'État, et le périmètre assigné à la nouvelle Sorbonne, restaurée tout à la fois et agrandie, était augmenté de près d'un tiers.

Le plan de 1846 aurait fourni au centre de nos études universitaires une superficie d'environ 9,000 mètres. Celui de 1855 portait cette surface à 14,000 mètres, l'annexe de la rue Gerson comprise. Dans le plan qui est à la veille d'être exécuté, nous disposons de près de 20,000 mètres (exactement 19,792^{m},40), soit une étendue de plus du double relativement au plan d'origine. Sans doute, la translation partielle sur le terrain du Luxembourg nous plaçait dans des conditions d'espace encore plus favorables; mais les proportions de l'emplacement obtenu dépassent les limites que la Faculté des Sciences traçait elle-même en 1877, en reconnaissant la difficulté de les atteindre; et conformément à son vœu réitéré, nous conservons à la métropole de l'enseignement supérieur son unité séculaire. Qui sait au surplus si, un jour, l'Administration municipale ne trouvera pas, de concert avec l'Administration de l'instruction publique, le moyen de pousser de nouveau l'extension de la Sorbonne vers la rue Soufflot, plus près encore de la Faculté de Droit, la sœur aînée de nos Facultés scientifique et littéraire, dans cette région qui est presque, qu'on nous permette de le dire, la région patrimoniale de l'Université ?

Si considérables, en effet, que paraissent ces agrandissements, et si satisfaisants qu'ils puissent être, ils ne font que répondre aux besoins présents. Pour le reconnaître, il suffit de se rendre compte des nécessités créées par le développement de la collation des grades, par l'augmentation du nombre des chaires, par la nécessité de préparer des candidats aux examens professionnels de l'enseignement secondaire, enfin et surtout par les conditions mêmes de la science telle qu'elle s'enseigne, telle qu'elle doit aujourd'hui s'enseigner.

On en pourra juger par les renseignements suivants:

O. GRÉARD,
Membre de l'Institut,
Vice-recteur de l'Académie de Paris.

(*A suivre.*)

(1) Rapport de MM. ENGELHARD, DE HEREDIA et CERNESSON au nom des 3e, 4e et 5e commissions (2 juin 1881).

NOUVELLES ET INFORMATIONS

LA JEUNE REVUE SCIENTIFIQUE ET LITTÉRAIRE

Nous sommes heureux d'annoncer l'apparition d'un nouveau journal d'éducation et d'enseignement, *la Jeune Revue*, qui paraît tous les samedis chez M. Chamerot, et qui a pour directeur scientifique M. Boudréaux, professeur à l'École normale supérieure d'institutrices, et pour directeur littéraire M. de La Hautière, professeur agrégé de philosophie au lycée Fontanes. Dans un article programme, avec cette excellente devise : « Par le vrai et par le beau, pour le bien, » les nouveaux directeurs font remarquer qu'on n'a pas jusqu'ici assez écrit pour ceux qui ne savent ni le latin, ni le grec, ni l'algèbre, et que le moment est venu de fonder une Revue de vulgarisation scientifique et littéraire. La *Jeune Revue* s'occupera beaucoup de l'enseignement secondaire des filles, elle s'adressera d'une manière toute spéciale à la femme et s'efforcera de rendre cet enseignement attrayant. Elle fera donc une large place à l'art et à la littérature.

Les expositions artistiques, le théâtre, la revue des livres nouveaux qui peuvent entrer dans la bibliothèque de l'école ou de la famille, des vers, des nouvelles, des chroniques composées pour la jeunesse, voilà assurément un programme littéraire qui ne manque ni de charme ni de variété. Pour le remplir, la Revue s'est assuré le concours de littérateurs et de poètes amis de l'enfance. Mais elle compte aussi parmi ses collaborateurs un grand nombre de professeurs et de savants. L'intention des directeurs est de placer la science au même rang que l'art dans leur journal de vulgarisation et d'éducation. On y trouvera reproduites des conférences populaires, en particulier celles qui sont faites depuis peu à Paris sous le nom de *Conférences scolaires*, par un groupe de professeurs de l'Enseignement secondaire et de l'Enseignement supérieur, et qui ont pour but de renouveler les études de l'École primaire, et de faire connaître les méthodes nouvelles. Toutes les découvertes et tous les enseignements de la science seront offerts à la jeunesse par des maîtres compétents. Des artistes, d'habiles dessinateurs, illustreront le texte des leçons et des conférences.

Enfin, un article d'un caractère plus technique sera consacré aux livres d'études, à l'examen des programmes, à l'appréciation de tous les faits qui touchent à l'Enseignement primaire et à l'Enseignement secondaire des filles.

Le double programme scientifique et littéraire que nous venons de reproduire, en nous servant des termes mêmes de ceux qui l'ont tracé, se trouve heureusement réalisé dans la première livraison, que nous avons sous les yeux. Nous y lisons, à la suite de l'article programme des

directeurs, une sorte d'introduction dans laquelle M. Francisque Sarcey présente la *Jeune Revue* au public avec beaucoup d'esprit, de bonne grâce et une bonhomie piquante. M. Boudreaux débute, avec compétence, par une *Leçon de chimie élémentaire sur les propriétés physiques de l'eau*. Une conférence de M. André Grégoire, professeur agrégé d'histoire au lycée Saint-Louis, nous fait connaître la carrière courte et glorieuse de *Marceau*, et nous décrit ses funérailles, qui ont inspiré le tableau de J.-P. Laurens, dont le journal reproduit la gravure. De jolis vers de Henri Chantavoine sur le *Bataillon scolaire;* de graves considérations de M. Cuissart, inspecteur primaire à Paris, membre du conseil supérieur de l'Instruction publique sur *le Passé et le présent de l'instruction primaire en France;* un compte rendu, signé Jodelle, de la représentation d'*Othello*, traduit en vers par M. de Gramont; des *Conseils de l'avocat sur la législation pratique*, par M. Muzart, avocat à la Cour d'appel de Paris, et un choix d'*Informations* complètent ce premier numéro. L'exécution typographique de la *Jeune Revue* ne laisse rien à désirer, et nous n'en sommes pas surpris, car M. Chamerot est l'éditeur et l'imprimeur du journal. Il en est en même temps le fondateur, et la part active qu'il prend à sa direction nous promet une publication à la fois utile et charmante, et qui sera appropriée avec infiniment de tact et de bon goût au public nombreux et si varié auquel elle s'adresse.

E. D.-B.

LA CHAIRE D'ESTHÉTIQUE AU COLLÈGE DE FRANCE

L'Assemblée des professeurs du Collège de France vient d'arrêter la liste des deux candidats qu'elle a été appelée à désigner au choix du ministre pour la chaire d'esthétique et d'histoire de l'art, naguère occupée par M. Charles Blanc.

Elle a présenté en première ligne M. Guillaume, membre de l'Institut, par 27 voix sur 30 votants; en seconde ligne, M. Eugène Müntz, bibliothécaire de l'École des Beaux-Arts, par 21 voix contre 6 données à M. Lafenestre et 3 données à M. Étex.

BIBLIOGRAPHIE

La Commune, le Département, l'État; notions de droit public et administratif, suivies des *Éléments de l'Économie politique*, par J. Pegat, avocat. — Paris, 1882. Putois-Cretté, éditeur, 238 pages in-12.

On dit souvent : « Tant vaut le maître, tant vaut l'élève. » Un bon livre de classe supplée quelquefois avec avantage un mauvais maître, surtout lorsqu'il s'agit d'un objet nouveau d'études élémentaires. Le petit manuel de M. Pegat répond à un besoin de ce genre en ce qui concerne le droit public et administratif. Fénelon écrivait au duc de Chevreuse : « Il est honteux à quel point les personnes de la plus haute condition ignorent notre gouvernement et le véritable état de la nation. » Ces paroles seraient encore vraies aujourd'hui. On apprend au collège, en expliquant les auteurs anciens, les constitutions de la Grèce et de Rome, et l'organisation administrative de ces États, mais les peuples contemporains, et en particulier la France, ne sont pas jugés dignes de cet honneur. Avec notre habitude de considérer l'éducation comme terminée au sortir du collège, où donc la masse du public trouve-t-elle l'occasion de s'instruire dans cette branche de connaissances si nécessaires à la bonne gestion des affaires publiques? On se fabrique sur ces sujets une éducation fragmentée et de hasard, par la lecture de quelques articles de journaux ou de revues. Mieux vaut l'ignorance entière que cette demi-science puisée à toutes les sources, pures ou troublées. Le spirituel auteur de la préface du manuel de M. Pegat, qui signe X, professeur de droit administratif, rapporte des faits très curieux, qui prouvent à quel point des propriétaires, des médecins, des professeurs ignorent les dispositions de notre droit public et administratif. Un ouvrage comme celui de M. Pegat est donc appelé à rendre de très réels services, d'autant plus qu'il nous paraît toujours exact, impartial, et qu'il est écrit avec élégance et précision. La première partie traite du droit administratif, de la Commune, du Département, de l'État, des Impôts, du Budget, des Marchés, Travaux et Services publics, etc. Un chapitre spécial est consacré aux principes généraux de l'administration française et un autre à l'organisation judiciaire. La deuxième partie est relative au droit constitutionnel (organisation des pouvoirs publics) et au droit public proprement dit (liberté individuelle, propriété, etc.). Une troisième partie renferme quatre chapitres sur la production, la distribution, la circulation et la consommation de la richesse. Ces notions élémentaires d'économie politique complètent heureusement un livre utile et recommandable à tous égards.

Essai sur l'Éducation physique dans la Famille et au Collège. — Thèse pour le doctorat en médecine, présentée et soutenue par P. Godin, docteur en médecine de la Faculté de Paris. — 84 pages. (Paris, 1881.)

Le travail de M. Godin a été présenté à l'Institut par M. Beaussire, c'est assez dire l'intérêt qu'il offre.

Nous croyons devoir publier l'extrait suivant, qui résume heureusement la pensée de l'auteur :

« Un praticien a dit qu'en une certaine période de croissance, la puberté, l'adolescent passait par un état nerveux qui demandait les plus grands ménagements sous peine de troubles profonds dans le corps, dans l'esprit et dans le cœur. Or, c'est à cet âge que la préparation des examens exige un travail intellectuel excessif; c'est à cet âge que le jeune homme entasse dans sa mémoire et à la hâte, des dates et des faits, une véritable encyclopédie. Les mieux doués travaillent sans plaisir et se fatiguent, les autres, ceux que leurs aptitudes n'appelaient point au collège, s'épuisent et s'étiolent.

« Quand on songe ce qu'est alors la vie cérébrale et sensitive de ces malheureux jeunes gens, qui préparent sans goût du matin au soir et souvent fort avant dans la nuit un examen difficile, qui, dix fois par jour, passent de la crainte à l'espérance, de la joie à la peine, qui vivent le cœur serré par l'incertitude comme par un étau, on tremble pour la santé de leur corps et de leur intelligence.

« S'il est vrai, comme l'affirme un médecin expérimenté en matière de maladies nerveuses, que dix ans d'excès ruinent la santé d'un homme moins vite qu'une heure, une seule, d'émotion morale; si, comme le confirment les plus récentes découvertes physiologiques, l'influence du cerveau sur les organes du corps est immense, puisque la digestion, la circulation et par suite toutes les fonctions de l'organisme sont profondément affectées par l'excitation cérébrale, on comprend que l'excès du travail, en un pareil moment, ruine la constitution, diminue les forces, arrête la croissance, entretienne un état nerveux dont le paroxysme peut être l'hébêtement, la folie, et, cela s'est vu, le suicide; à cette époque, où l'imagination qui acquiert une grande intensité cherche un objet auquel elle s'attache, on comprend qu'un jeune homme, éloigné de sa famille, dégoûté d'un travail qu'il fait sans plaisir, gonflé par son succès, ou découragé par sa défaite, voie le désordre qui règne dans son esprit surexcité et dans son corps amolli, prendre deux formes, l'orgueil ou la sensualité.

« A qui s'en prendre? Au collège? Non; mais à la famille. Huit fois sur dix, on envoie l'enfant au collège non parce qu'il y est préparé, non parce que ses aptitudes l'y appellent, mais parce que, devenu insupportable ou gênant, on veut s'en débarrasser. Voilà le pauvre petit adulé, choyé, caressé hier encore, qui, tout à coup, est jeté dans une maison étrangère. Il sent le vide autour de lui, il pleure la famille absente. Personne ici ne lui sourit, personne ne l'aime. Il est emporté, engrené, froissé dans un mécanisme administratif; il est entouré d'une foule bruyante, étourdie, railleuse, qui l'accueille par des rires et des clameurs, et ses yeux effarés cherchent, vainement, entre ces quatre murs noirs, sa mère, ses sœurs, tous ceux qu'il aimait. A la spontanéité de ses dix ans, à la société naturelle de la famille, succède brusquement, presque sans transition, l'association forcée du collège, l'immuable série des exercices de l'école. Quelle crise psychologique et morale! Que de troubles, que d'ébranlements, que de souffrances, jusqu'au jour où il sera habitué! Aura-t-il assez de force pour résister à de tels changements? L'effort énergique qu'il aura dû faire pour combattre cette terrible crise, n'aura-t-il laissé ni dans son corps, ni dans son âme, comme une courbature dont il se ressentira toute sa vie? »

Le Gérant : **G. MASSON.**

Paris. — Typ. G. Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 12705.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

SUR L'ORGANISATION
DU CONCOURS DE L'AGRÉGATION
DANS LES FACULTÉS DE MÉDECINE

La *Revue internationale de l'Enseignement* a publié, dans son numéro du 15 février 1882, un article important de M. le professeur Léon Le Fort sur les concours de l'agrégation dans les Facultés de médecine. Le vif intérêt avec lequel on suit à Montpellier, et aussi, je pense, dans les autres Facultés de province, la discussion ouverte à ce sujet, expliquera, en y ajoutant l'autorité de la signature de cet article, que nous ayons lu avec la plus grande attention un document qui renferme les idées personnelles d'un professeur de la Faculté de Paris.

Après en avoir pris connaissance, et après avoir constaté une fois de plus la divergence de vues qui existe entre Paris et la province, nous nous sommes naturellement demandé à quoi devait être attribué un pareil dissentiment entre des Facultés qui n'ont pas d'autre différence essentielle que leur situation géographique, dont les intérêts scientifiques sont les mêmes, et qui poursuivent toutes un même but : trouver l'application la plus pratique du principe le plus avantageux possible.

Disons-le tout de suite, la cause de ce dissentiment nous a paru résider en ce que les partisans de l'une ou de l'autre opinion

se sont placés sur un terrain un peu trop exclusif, en ne s'attachant à faire ressortir que les arguments capables d'appuyer leur thèse, et en ne tenant peut-être pas un compte suffisant de ceux qu'invoque l'opinion opposée. Or, pour nous, ces divers arguments sont loin d'offrir tous la même valeur, et ne se font équilibre qu'en apparence.

La nature de la question est assez connue pour que nous puissions nous dispenser ici d'en rappeler l'historique. Mais a-t-elle été examinée sous toutes ses faces? Nous ne le pensons pas, et les éléments de la discussion nous paraissent incomplets. Une cause n'est bien instruite que lorsque toutes les parties intéressées ont pu être entendues. Or on connaît l'opinion des juges de province, et pour en choisir une catégorique, je citerai celle de la Faculté de Montpellier, qui a été condensée dans un remarquable rapport déjà publié par plusieurs journaux. On trouve d'autre part dans le mémoire de M. Le Fort, mémoire remarquable aussi par la clarté de son exposition et la netteté de ses conclusions, l'opinion d'un juge parisien, qui est peut-être partagée par plusieurs de ses collègues. Mais il manque au procès pendant la déposition de ceux qu'il touche le plus directement, je veux dire celle des candidats provinciaux. Quant aux candidats de Paris, la question me paraît s'agiter à côté d'eux, sauf pour un très petit nombre pouvant désirer concourir pour la province, et dont nous aurons à tenir compte ultérieurement.

C'est à ce titre que j'ose demander la parole dans le débat, désirant exposer une opinion personnelle qui l'envisage sous un jour négligé jusqu'ici, et espérant que l'on ne refusera pas d'entendre, après la parole autorisée d'un juge des derniers concours, la modeste déposition de l'un de ceux qui y ont figuré comme candidats. Si je n'avais eu qu'à reproduire les arguments invoqués par la Faculté dont j'ai l'honneur de faire partie, je n'aurais pas demandé à la *Revue* l'hospitalité qu'elle veut bien accorder à ce travail. Mais l'article de M. le professeur Le Fort contient des opinions précises que je lui demanderai la permission de discuter respectueusement; il présente en outre des lacunes sur lesquelles je crois bon d'appeler l'attention, et, à côté de conclusions qui me paraissent contestables, des conclusions auxquelles je crois que l'on peut souscrire, mais pour des raisons autres que celles qu'il invoque. On verra donc que c'est sans parti pris, sans idée préconçue, que je demande à apporter mon contingent dans la libre discussion qui est ouverte, et la preuve en sera fournie par ma conclusion, qui différera notablement de celle du rapport rappelé plus

haut. En un mot, je me propose, en exposant les raisons que chacun pourra apprécier, de rechercher sincèrement la vérité, prêt à la reconnaître et à l'accepter de quelque part qu'elle vienne. Je me propose d'examiner successivement les divers points suivants :

I. Quelle est la valeur des raisons invoquées par les partisans du concours à Paris?

II. Quelle est celle des raisons invoquées par les partisans du concours local?

III. Principe à tirer de cette discussion. Ce principe trouve-t-il son application dans les mesures proposées jusqu'ici ?

IV. Ne pourrait-on pas trouver un moyen pratique d'appliquer ce principe? Projet d'organisation.

I. — EXAMEN DES RAISONS INVOQUÉES PAR LES PARTISANS DU CONCOURS CENTRAL.

Après avoir examiné l'idée d'une agrégation générale en médecine, M. Le Fort arrive à conclure que l'agrégation spéciale doit être maintenue ; bornons-nous pour le moment à nous ranger entièrement à son avis, nous réservant un peu plus loin de revenir sur ce sujet pour en apprécier le mode d'application. Mais lorsqu'il s'agit de savoir si chaque Faculté doit avoir son jury spécial, son recrutement autonome, M. Le Fort est partisan absolu du concours à Paris. Commençons donc par examiner les raisons sur lesquelles se fonde cette opinion, et hâtons-nous de reconnaître que M. Le Fort met tout de suite de côté ses préférences personnelles, qui le feraient plutôt pencher vers l'ancien usage du concours local : « Cette spécialisation des concours que réclament nos collègues de province serait même loin de déplaire à la plupart des professeurs de la Faculté de Paris, etc. » Il reconnaît au système actuellement en vigueur des inconvénients tels, pour les juges, qu'il ne l'accepte que comme une sorte de pis-aller. Aussi nous sentons-nous parfaitement libre dans notre appréciation des raisons qu'il invoque, et qui peuvent être divisées en deux ordres distincts :

A. Reproches adressés aux concours locaux ;

B. Avantages des concours à Paris.

A. — Les raisons qui rentrent dans ce groupe peuvent être ramenées aux deux considérations suivantes : 1° Différence très grande constatée dans les derniers concours entre les candidats venus de la province ou se destinant à la province et les candidats

qui se destinent à Paris. 2° Danger des influences locales pouvant faire admettre dans les Facultés de province des candidats insuffisants et par suite abaisser le niveau du concours « au-dessous d'un niveau tolérable ».

1° Je n'hésite pas à reconnaître la justesse de la première remarque, et je crois qu'en effet, à part quelques heureuses exceptions que M. Le Fort lui-même a signalées, les candidats qui arrivent de la province se montrent généralement inférieurs dans les épreuves aux candidats de Paris. J'ajoute même que cette raison, qui est incontestable, me paraît suffire à elle seule pour engager à chercher une modification capable de la faire disparaître, et que sa valeur est de beaucoup supérieure à celle des arguments que nous examinerons après. Oui, il est manifeste que les candidats de province sont inférieurs à ceux de Paris, j'entends à ceux qui concourent sérieusement et qui présentent les conditions voulues pour prétendre à la nomination. Mais nous espérons montrer qu'il est à peu près impossible qu'il en soit autrement dans l'organisation actuelle, et qu'aucun des systèmes proposés ne peut modifier avantageusement ce qui existe à cet égard.

On voudra bien cependant me permettre de hasarder auparavant une modeste restriction sur ce point. J'aurais certes mauvaise grâce à contester un fait qui saute aux yeux de tous dans le concours, et mon intention n'est pas d'usurper ici les fonctions de juge, en discutant l'impression éprouvée par le jury sur la valeur relative des candidats. Mais sans commettre une pareille faute, je demande la permission de consigner ici une remarque qui m'a paru vraie dans le concours auquel j'ai pris part, et qui a peut-être été faite par d'autres que par moi : c'est qu'en général la différence dont il s'agit entre les candidats parisiens et ceux de la province semble être moins accentuée dans la composition écrite que dans les épreuves orales. Si cette opinion paraît juste, nous aurons lieu de la rappeler par la suite et d'en tirer d'utiles conséquences.

Donc, sauf cette légère réserve, nous tombons entièrement d'accord sur le point principal avec M. Le Fort et les partisans du concours à Paris, et nous considérons le fait comme constituant leur plus sérieux argument contre le concours local tel qu'il existait avant le régime actuel. Reste à savoir si l'argument est valable en faveur du concours à Paris, si le concours à Paris est bien véritablement le remède à cet état de choses. Nous ne le pensons pas, et nous croyons que si le remède n'a pas encore été trouvé, c'est parce que l'on s'est s'arrêté au fait seul et que l'on n'a pas cherché à remonter jusqu'à sa cause.

Quelles sont donc les causes de l'inégalité dont il s'agit? C'est ce que nous allons essayer de rechercher, nous proposant de faire voir que ces causes sont inhérentes à la nature même des choses, qu'elles sont absolument indépendantes du lieu où se fait le concours, et qu'elles ne sauraient être en rien modifiées par le maintien des épreuves à Paris.

Les conditions dans lesquelles se trouve un candidat de province, relativement à la préparation du concours, sont bien différentes des conditions où se trouvent les candidats parisiens. A Paris, le nombre des élèves qui travaillent sérieusement est beaucoup plus considérable qu'il ne peut l'être en province. Il n'est peut-être pas plus grand proportionnellement au nombre total des étudiants inscrits à la Faculté, mais, comme chiffre absolu, il n'y a pas le moindre doute. De ce fait seul découle une conséquence qui est, croyons-nous, fondamentale au point de vue qui nous occupe.

En effet, l'existence d'un grand nombre de compétitions pour un nombre limité de places constitue le stimulant le plus énergique pour les candidats, qu'elle place en outre dans les conditions les plus favorables pour obtenir les meilleurs fruits possibles de leur travail. Les personnalités ont besoin, pour se mettre en relief, d'efforts d'autant plus grands que les rivaux sont plus nombreux, et les rapports fréquents de ces rivaux entre eux, par la très utile institution des conférences, permettent à chacun d'eux d'ajouter à ses propres efforts le résultat des efforts de ses voisins. C'est une admirable école d'enseignement mutuel, dans laquelle chacun profite à tous et tous profitent à chacun, et qui fonctionne d'une façon continue et progressive depuis l'externat des hôpitaux jusqu'à l'agrégation.

Aussi n'est-il pas étonnant que dans de pareilles conditions le mouvement scientifique soit très actif, que l'érudition y gagne de très bonne heure une grande solidité, et que les qualités propres au concours s'y développent au plus haut point. Aussi est-il inévitable en quelque sorte que les candidats à l'agrégation montrent, après plusieurs années ainsi employées, cette perfection de fond et de forme indiquant qu'ils étaient déjà devenus des maîtres parmi leurs condisciples.

Voyons maintenant ce qui se passe en province. Ici les conditions sont exactement inverses. Le petit nombre des élèves qui aspirent à l'enseignement place les futurs candidats dans une infériorité numérique qui devient bien vite de l'isolement. Dans ce cercle restreint, les efforts en commun deviennent bientôt impos-

sibles à mesure que chacun se spécialise dans une branche particulière de la médecine. Comment et à quoi bon instituer des conférences lorsqu'on est seul ou à peu près dans sa section? Ajoutons, pour ne rien omettre, que deux ou trois futurs compétiteurs risquent fort de se traiter à l'avance en adversaires, tandis qu'entre vingt ou trente les rivalités sont toujours moins directes, la lutte est moins personnelle, d'où la facilité pour un grand nombre de candidats de faire route ensemble et de se traiter en alliés.

Dès lors, quel que soit le travail accompli, quelle que soit la valeur propre du candidat, il se trouve livré à ses propres forces, dont il ne peut même pas tirer tout le parti convenable, parce qu'il n'est pas aidé, soutenu, dirigé et poussé par des compétiteurs, parce que surtout il manque de points de comparaison. Dans tout effort. le résultat dépend bien moins de la somme totale de force déployée que du mode d'application qui n'emploie que la force réellement utile, et personne n'ignore que l'intensité des efforts intellectuels nécessaires pour atteindre à un but donné est bien différente suivant que leur direction est bonne ou mauvaise. Or, en province, le candidat est privé de ces sévères mais utiles critiques qui montrent les défauts à corriger et les qualités à développer. Il donnera bien parfois des leçons, il fera bien des cours bénévoles ou rétribués, mais ses efforts seront toujours insuffisants, parce qu'il se trouvera isolé, obligé de travailler seul, d'agir seul, sans ce contrôle amical et sincère de tous les instants, d'être en un mot à la fois juge et partie dans sa propre cause. Il en résulte le plus souvent qu'il croira avoir beaucoup fait, ce qui pourra être vrai ; mais il apprendra bientôt à ses dépens qu'en réalité il a fait relativement peu ou qu'il a fait beaucoup d'efforts inutiles.

Ce qui se passe à Paris ne peut se passer qu'à Paris, à cause du grand nombre d'élèves qui travaillent, et ce qui a lieu en province est une conséquence forcée de leur nombre peu considérable. Il ne saurait en être autrement en l'état. Aussi le candidat provincial se trouve-t-il de toute nécessité bien inférieur dans le concours au candidat parisien. J'indiquais tout à l'heure l'épreuve écrite comme m'ayant paru diminuer un peu cette différence : c'est qu'ici il s'agit surtout d'une œuvre de mémoire, et qu'à part la connaissance de certains travaux spéciaux et très récents, d'autant mieux connus que l'on a été plus nombreux à les chercher, un provincial peut évidemment savoir autant qu'un Parisien. Mais lorsqu'il s'agit des épreuves orales, où les qualités d'exposition, de méthode, de présence d'esprit, etc., les qualités professorales, en

un mot, doivent se montrer, évidemment aussi le candidat qui a travaillé seul restera bien arrière des autres.

Telle est, si je ne me trompe, la cause fondamentale de l'infériorité des candidats de province à côté de ceux de Paris, infériorité nécessaire, et dont, pour ma part, j'ai pu me rendre compte après mon admission dans une des conférences préparatoires au concours. Que peut faire, dans l'état actuel des choses, le candidat de province pour se soustraire à une pareille situation? Il n'a le choix qu'entre deux alternatives : ou bien aller passer une ou plusieurs années à Paris avant le concours, pendant ou après ses études médicales, auquel cas il devient assimilable à un candidat parisien, et nous n'avons plus à nous en occuper ici (nous verrons du reste que pour la plupart cela est impraticable) ; ou bien arriver dans la capitale à une époque plus ou moins rapprochée du concours, ce qui est le cas le plus fréquent. En fait, il essaie bien, en général, de s'y prendre un peu à l'avance ; il se rend bien à Paris deux ou trois mois avant le concours, il tâche de se faire initier par les candidats parisiens à cette excellente méthode d'entraînement. — On me permettra sans doute ici de remercier les candidats de Paris de l'affectueuse sympathie avec laquelle ils nous accueillirent il y a deux ans, et de la véritable fraternité intellectuelle qu'ils nous accordèrent si généreusement. Ce sont là des dettes de reconnaissance qui ne s'oublient point, et à l'égard de quelques-uns, si l'intelligence a été séduite, le cœur aussi a été entièrement gagné.— Mais qu'est-ce que deux ou trois mois d'apprentissage là où d'autres possèdent plusieurs années d'exercice? Et cela dans un milieu tout nouveau, partant défavorable, quelque sympathique qu'il puisse être, parmi des difficultés de tout genre, et au sein de mille préoccupations, de mille appréhensions sur le résultat du concours, et de cette surexcitation particulière de l'esprit, fruit du surmènement des derniers mois! Dans de telles conditions, on comprend le découragement et l'effroi qui s'emparent de certains candidats et les font renoncer à la lutte avant même de l'avoir engagée. Il y a peut-être quelque présomption à la poursuivre quand même.

Nous pouvons maintenant répondre à la question que nous avons posée tout à l'heure : Quelle est la valeur de ce fait invoqué contre le concours local? Quelle est sa valeur comme argument en faveur du concours à Paris? Nul doute que le concours local laisse subsister l'infériorité dont il s'agit, et sous cette forme l'argument a une importance réelle. Mais cette infériorité est-elle imputable au concours local lui-même? Nullement, car celui-ci

ne crée pas les conditions qui la rendent inévitable, et nous venons de voir, ce que M. Le Fort constate lui-même, qu'elle subsiste toujours avec le concours à Paris. Or il faudrait que l'inverse se fût produit pour que l'on pût en conclure à la nécessité du concours central. La seconde partie de la question est donc aussi résolue par là même et la réponse est fournie par les faits. La cause de cette infériorité est entièrement indépendante du siège du concours, elle appartient bien à la nature des choses, et de même qu'elle persiste avec le concours local, de même elle n'est pas détruite par le transfert du concours à Paris. Le mode actuel permet de mieux constater cette infériorité, mais il ne contient rien qui puisse la modifier.

2° Le second chef d'accusation contre les concours au siège de chaque Faculté touche à une question délicate à traiter, ainsi que l'avoue M. Le Fort. Il n'hésite pas cependant à dire ouvertement sa façon de penser, et il me semble qu'on doit le remercier de cette franchise. Les discussions purement académiques, dans lesquelles les adversaires se font des compliments et se couronnent mutuellement de fleurs de rhétorique, ne sont pas celles qui résolvent le mieux les questions. Nous comprenons à merveille qu'un chirurgien qui croit à l'existence d'une plaie la découvre hardiment pour en apprécier la nature et lui appliquer le remède approprié, et nous croyons en effet que, pour « résoudre des problèmes d'organisation et d'administration, il faut laisser de côté les raisons de sentiment, les questions d'amour-propre ». Du reste, M. Le Fort y a mis toute la délicatesse possible, en écartant toute espèce d'allusion, et ne parlant presque constamment qu'au conditionnel. Nous croyons donc qu'il a eu raison de passer, dans son exposé, par-dessus ce « qui pourrait paraître désobligeant pour ses collègues de province », et nous sommes convaincu que nos maîtres envisagent sous le même aspect que nous ce point délicat auquel un intérêt supérieur permet de toucher : *Amicus Plato, sed magis amica veritas.*

Mais l'argument de M. Le Fort est-il bien l'expression exacte et complète de la vérité? Examinons.

Se basant sur l'infériorité des candidats provinciaux dont nous venons de parler, M. Le Fort craint évidemment que les Facultés de province ne prennent l'habitude d'entendre des candidats insuffisants, et ne se laissent aller à une sorte de relâchement dans leurs appréciations. Si j'ai bien compris sa pensée sur ce point, il craindrait là quelque chose d'analogue à ce qui se passe au théâtre, où l'on voit le goût public baisser à mesure qu'on lui présente des

œuvres d'une valeur médiocre. Après ce que nous avons dit plus haut, nous reconnaissons qu'il pourrait y avoir, théoriquement au moins, quelque chose de fondé dans cette crainte, moins sans doute que ne le pense M. Le Fort — nous allons citer quelques lignes plus loin un fait qui le démontre, — mais enfin il est permis de supposer qu'une Faculté de province, se voyant exposée, par une trop juste sévérité, à ne pas avoir ses cadres complets, pourrait parfois user d'une indulgence un peu trop grande envers des candidats insuffisants.

Mais le même argument prend une tournure encore plus délicate dans le mémoire de M. Le Fort, lorsqu'il arrive à parler des diverses influences éventuelles que pourrait subir un jury de province. « Nous n'avons pas hésité, dit-il, lors du vote définitif, à laisser vacante une des places mises au concours, pluôt que de la donner à un candidat qui ne nous paraissait pas digne de l'occuper. Je puis me tromper; mais j'ai peine à croire qu'un jury local aurait l'indépendance nécessaire, à l'égard de ses propres élèves, pour suivre l'exemple du jury central. » On me permettra d'abord de faire remarquer qu'un argument qui est précédé de cette formule restrictive « je puis me tromper », ne constitue pas une arme dans laquelle celui qui s'en sert semble avoir une bien grande confiance. Et puisque M. Le Fort reconnaît ainsi lui-même qu'il n'est pas bien sûr de ce qu'il avance, nous pouvons l'assurer qu'il se trompe en effet, si j'en juge par la seule Faculté de Montpellier, car nous avons encore très présent à la mémoire un concours auquel nous avons assisté au commencement de nos études médicales, et à la fin duquel aucune nomination ne fut faite, bien qu'il y eût deux candidats pour une place. Ajoutons, pour bien montrer quelle fut alors l'indépendance du jury local, que l'un des candidats était élève de la Faculté, tandis que l'autre était complètement étranger à notre ville. Or, il ne s'agit plus ici d'une hypothèse, et il serait facile de retrouver dans les registres de la Faculté les procès-verbaux témoignant de l'exactitude du fait.

Il faudrait reproduire tout le paragraphe qui suit celui que je viens de citer; mais il suffira d'y renvoyer le lecteur, qui y trouvera le même argument présenté sous diverses formes, mais identique au fond, et auquel la même réponse pourrait être faite. On pourra y remarquer encore qu'il n'est formulé que sous forme très dubitative, et qu'il est une seconde fois accompagné de la même restriction : « Ici encore je puis me tromper. »

Pourtant M. Le Fort y intercale une hypothèse qui, manifestement désobligeante pour ses collègues de province, étonne, moins

peut-être par le peu de fondement qu'elle fournit au raisonnement que par l'avantage qu'elle donnerait à ses adversaires, s'ils voulaient la retourner contre lui. Nous lisons en effet : « Ici encore je puis me tromper; mais ce que j'ai vu m'a donné la conviction que certains candidats, ayant fait leurs études à Paris et concourant pour une Faculté de province devant un jury local, auraient grande chance, quelle que soit leur valeur, d'échouer devant des compétiteurs élèves de la Faculté devant laquelle se fait le concours. » A égalité de mérite dans les épreuves, cela est certain, et nous ne pensons pas qu'il y ait à redire. Mais autrement, pourquoi cela? Il faudrait donc admettre que sciemment et volontairement les membres d'une Faculté éloigneraient d'eux un sujet capable de rehausser l'éclat de la compagnie, pour s'en adjoindre un autre qui ne pourrait que lui nuire! Mais il semblerait au contraire qu'une Faculté a beaucoup plus d'intérêt à contrôler sévèrement les épreuves dont dépend son propre recrutement, qu'un jury appartenant à une autre Faculté, et qui, n'étant pas directement en cause, pourrait se laisser aller dans ses choix à une certaine indifférence.

M. Le Fort parle en outre de préventions d'origine, d'influences des coteries régionales, de préférences individuelles, — celles-ci basées sur « les services rendus comme interne ou comme prosecteur, peut-être même l'assiduité aux cours, la docilité de caractère d'un candidat »! C'est là, je l'avoue, un jour tout nouveau sous lequel nous aurions à envisager nos maîtres. Mais M. Le Fort ne prend pas garde en écrivant cela qu'il vient de dire lui-même : « Les juges sont des hommes à Paris comme en province, et nul n'échappe aux infirmités de la nature humaine. » Sur ce sujet, nous sommes personnellement bien à l'aise, et nous ne craignons pas qu'on nous accuse de rancune, puisque nous avons eu l'honneur d'être préféré par un jury parisien à un concurrent qui avait fait ses études à Paris, — ce que nous sommes heureux de constater, pour qu'on ne puisse pas mettre en doute l'impartialité des jugements rendus. Mais théoriquement, rien n'empêcherait un adversaire de M. Le Fort d'invoquer le même argument pour justifier la crainte que les candidats de province ne courent le même danger devant un jury parisien. Pour nous, nous préférons croire que l'excès des scrupules de M. Le Fort le porte à médire un peu de la nature humaine, aussi bien en province qu'à Paris, et, retournant son raisonnement, nous serions disposé à dire : Les hommes deviennent des juges en province comme à Paris, et la même équité honore les jurys de province et les jurys parisiens.

Cependant, une partie des inconvénients signalés par M. Le Fort

est d'une exactitude absolue, c'est celle qui a trait aux services rendus, — je veux dire les services scientifiques, les travaux exécutés sous les yeux des maîtres, les diverses collaborations très honorables et très méritantes qui ont pu leur être offertes, — services qui non seulement peuvent, mais doivent entrer en ligne de compte dans l'appréciation de la valeur d'un candidat. Ce sont là de véritables titres antérieurs, dont j'aime à croire qu'il est tenu compte aussi à Paris. Mais si un candidat parisien se trouvait à ce point de vue inférieur à un candidat local devant une Faculté donnée, celui-ci à son tour est évidemment inférieur au candidat parisien avec le concours à Paris. Il est même plus déshérité dans ce cas, puisque les candidats parisiens ont à leur disposition une publicité beaucoup plus grande pour se faire connaître à l'avance, et qu'en général on est beaucoup plus au courant en province de ce qui se fait à Paris qu'on ne l'est à Paris de ce qui se fait en province.

En résumé, si les arguments développés en second lieu par M. Le Fort n'ont qu'une existence hypothétique, ou si leur valeur est loin d'être aussi absolue qu'il semblerait au premier abord, il nous paraît logique de n'accepter la conclusion qu'il en tire que sous bénéfice d'inventaire et de la mettre en réserve pour l'examiner ultérieurement. Cette conclusion, la voici : « Les nominations d'agrégés en province ont besoin d'être contrôlées ; un jury central peut seul exercer ce contrôle; ce jury ne peut siéger qu'à Paris. » Ajoutons immédiatement que, sous une forme moins absolue, cette conclusion nous paraît contenir une part de la vérité dans sa première proposition, mais en partant de prémisses différentes : nous l'utiliserons plus tard.

B. — Quels sont maintenant les avantages du concours à Paris? Ces avantages ne sont guère indiqués, dans le mémoire de M. Le Fort, qu'à propos du projet, qu'il rejette, d'une agrégation générale en médecine; mais il ressort évidemment de ce qui précède que, le mode actuel étant destiné, à ses yeux, à supprimer les inconvénients attachés au concours local, le premier avantage serait de supprimer la possibilité d'abus de toute nature. Or nous avons vu qu'un pareil argument devait être considéré comme une arme à deux tranchants. Mais le but principal étant d'élever le niveau de l'agrégation, si l'on veut bien se reporter à ce que nous avons dit au sujet de l'abaissement de ce niveau en province, on verra que l'avantage est nul, que le but est manqué; et en fait M. Le Fort constate lui-même que l'infériorité des candidats de province persiste depuis sept ans que le concours a lieu à Paris.

Enfin, M. Le Fort reconnaît à ce mode actuel de tels inconvénients, qu'il propose de le modifier profondément : il nous semble qu'il vaut mieux renvoyer l'examen de ce dernier point au moment où nous chercherons à apprécier la valeur des réformes proposées.

Nous pouvons donc passer tout de suite à la seconde question que nous nous sommes posée, et à propos de laquelle nous verrons que le système actuel, outre qu'il n'atteint pas le but en question, présente encore de très sérieux inconvénients, en sorte que tout le monde se trouve d'accord avec M. Le Fort pour le trouver défectueux, bien que ce soit à des titres différents.

II. — EXAMEN DES RAISONS INVOQUÉES PAR LES PARTISANS DU CONCOURS LOCAL.

Les griefs reprochés au concours à Paris sont de deux espèces, tout en ayant une base commune, le préjudice porté à la province : les uns sont relatifs aux candidats, les autres au fonctionnement des Facultés, et par suite aux intérêts de la science même.

La plupart des inconvénients de la première catégorie se trouvent exposés dans le mémoire de M. Le Fort à propos de sa critique du régime actuel. Inutile par conséquent d'y revenir ici ; nous nous bornerons à y ajouter les deux considérations suivantes :

Parmi les difficultés matérielles qui peuvent arrêter un candidat de province, il en est une qu'il ne faut pas omettre, car elle a une réelle importance. C'est la nécessité dans laquelle il se trouve d'abandonner pendant plusieurs mois telle situation qu'il peut avoir acquise dans l'Université, par exemple celle de chef de clinique, ce qui l'oblige à laisser à un intérimaire le traitement qu'elle comporte. Ajoutons-y quelques leçons particulières qu'il lui faut aussi supprimer, ainsi qu'une clientèle commençante, et nous constatons que ses revenus sont supprimés précisément au moment où ses dépenses augmentent : double cause de diminution sur les ressources pécuniaires, qui restreint évidemment le nombre des concurrents, car, ainsi que le dit fort bien M. Le Fort, « à cette époque de la vie et dans notre carrière, les ressources pécuniaires sont en général des plus limitées ».

La seconde remarque est relative au désavantage qu'il y a pour les candidats à se présenter « devant des juges pour lesquels ils ne seraient que des inconnus ». Si un pareil désavantage mérite considération pour les candidats parisiens en province, il n'est pas à

négliger non plus pour les candidats provinciaux à Paris. Mais nous n'insisterons pas sur ce point, que nous avons examiné tout à l'heure, et qui ne serait que la reproduction d'un des arguments que nous avons déjà opposés à M. Le Fort.

Quant aux griefs du second ordre, je les indiquerai sommairement d'après le rapport dont j'ai déjà parlé, et qui, bien qu'émanant de la Faculté de Montpellier seule, me paraît applicable à toutes les autres Facultés de province. Ici le débat s'élève plus haut que la question matérielle de déplacement et de séjour plus ou moins long hors de la résidence habituelle et loin d'une clientèle en voie de formation. Nous estimons pour notre part que si les adversaires du concours à Paris n'avaient à invoquer en leur faveur que ce dernier genre d'arguments, ils auraient bien moins de force dans la lutte qu'ils soutiennent. Il faut certes tenir compte de ces inconvénients, et il est très désirable qu'on parvienne à les supprimer, mais ceux dont nous allons parler ont une importance autrement considérable et susceptible d'affaiblir singulièrement l'argumentation contraire.

Le rapport en question s'appuie, pour réclamer le retour en province des concours locaux, sur les considérations suivantes :

L'expérience des sept dernières années montre que le nombre des candidats de province diminue par suite des obstacles matériels signalés plus haut. Un tableau annexé au rapport prouve que ce nombre est inférieur ou au plus égal au nombre des places, en sorte que pour ces candidats les épreuves constituent plutôt un examen qu'un véritable concours. Il est manifeste que cette situation, prévue le plus souvent, abaisse encore le niveau du concours, la presque certitude de n'avoir pas de concurrent devant aboutir à des efforts moindres de la part du candidat.

L'expérience a prouvé encore que les places auxquelles n'arrivent pas les candidats de province, soit par insuffisance de nombre, soit par insuffisance de capacité, restent inoccupées. On aurait pu penser que, les candidats parisiens étant généralement en nombre beaucoup plus considérable que les places, quelques-uns d'entre eux seraient venus combler ces vides. L'expérience a prouvé qu'il n'en était rien en fait, et que les candidats parisiens ou ne concourent pas, ou ne vont pas occuper leur poste en province s'ils ont été nommés. Du reste, M. Le Fort établit lui-même en principe qu'il ne saurait en être autrement : «On peut être assuré d'avance, dit-il, qu'aucun médecin, qu'aucun chirurgien des hôpitaux de Paris ne consentira à aller en province occuper une place d'agrégé. »

De ce fait découle un très grave inconvénient, atteignant à la fois et le candidat provincial et la Faculté pour laquelle il s'était inscrit. La nomination au titre d'agrégé d'un candidat qui refuse d'en remplir les fonctions prive la Faculté de province d'un collaborateur, et le candidat éliminé d'une place qui lui aurait été peut-être accordée, car ses épreuves pouvaient être très suffisantes, quoique inférieures à celles de son concurrent.

Ceci nous amènerait à dire un mot du cumul des candidatures pour toutes les Facultés; mais nous ne nous y arrêterons pas, car nous partageons entièrement l'opinion de M. Le Fort, qui le condamne d'une manière absolue. A son sens, « il y a là un abus à supprimer, car mieux vaut pour une Faculté ne pas s'augmenter d'un agrégé que de s'augmenter d'une non-valeur ». On ne peut que s'associer à une aussi juste manière de voir.

Enfin, le maintien du concours à Paris entraîne fatalement la suppression de ce que l'on appelle les Écoles, c'est-à-dire ces différentes voies par lesquelles les esprits vont à la recherche de la vérité scientifique au moyen de méthodes diverses, que rend fécondes la diversité même de leurs résultats, qui se transmettent des maîtres aux élèves d'une Faculté, et ne peuvent exister que par la libre science et la libre discussion. Or, précisément à cause de la diversité d'opinions qui existe entre plusieurs Facultés de médecine, il devient très difficile pour l'une quelconque d'entre elles d'exercer un contrôle absolument impartial sur les élèves appartenant à une École différente, et il est tout naturel que des juges, dont la science est basée sur un certain courant d'idées, apprécient d'une façon incomplète un langage qui ne leur est pas familier. Aussi les élèves qui se destinent à l'enseignement sont-ils nécessairement amenés, par le système actuel, à aller préparer le concours à Paris, en y faisant la plus grande partie, sinon la totalité de leurs études médicales, pour pouvoir y puiser à leur source même les idées que professent leurs juges futurs. De là un préjudice majeur porté aux Facultés de province, que l'organisation actuelle décapite d'une partie de ses bons élèves.

Quant à ceux qui, pour une foule de raisons, ne peuvent pas prendre le même parti et n'arrivent à Paris qu'à la dernière heure, ils se trouvent évidemment dans un état d'infériorité vis-à-vis des premiers. Quels que soient leurs efforts, il leur est impossible de s'acclimater en quelque sorte au nouveau milieu dans lequel ils se trouvent transportés, et où ils courent grand risque d'être un peu traités en étrangers.

Cette suppression dans les Facultés de province de bons élèves

capables de transmettre à d'autres l'enseignement de leurs maîtres, et, pour certains, cette inutilité d'efforts qui ne sauraient être exactement appréciés, ont pour résultat inévitable de diminer le mouvement scientifique propre à chaque Faculté, et de subordonner son initiative à l'agrément d'une autre dont les opinions sont plus ou moins différentes. « Encore quelques années de ce système, dit le rapport dont nous parlons, et ces anciens mots si éloquents, *École de Paris*, *École de Montpellier*, *École de Lyon*, etc., seront de vains mots. Il n'y aura plus que la science de l'État, la médecine de l'État, que les praticiens devront ensuite adapter de leur mieux aux divers théâtres de leur pratique, en apprenant, aux dépens de leurs malades, que les eaux, l'air et les lieux modifient profondément les tableaux cliniques et la thérapeutique. »

Il nous semble que l'on ne peut pas méconnaître la valeur d'un argument aussi sérieux, — dont malheureusement les partisans du concours à Paris ne semblent pas tenir un compte suffisant, — aujourd'hui surtout que l'on est entré dans l'excellente voie de multiplier le plus possible les foyers d'enseignement et d'activer par tous les moyens possibles le mouvement scientifique dans chacun d'eux. En ce qui concerne l'agrégation, nous croyons que le mode de recrutement actuellement en vigueur ne peut au contraire que l'entraver de plus en plus.

L'avantage qui, aux yeux des partisans du concours local, résulterait du retour aux anciens usages, découle naturellement de ce qui précède et rendrait évidemment aux Facultés de province une grande partie de la vitalité qui leur est enlevée. Ajoutons que le fait même de la suppression du concours prive la masse des élèves d'un spectacle auquel ils s'intéressent vivement, et qui constitue encore pour eux à la fois un sujet d'émulation et un véritable enseignement sous une forme particulièrement attrayante.

Est-ce à dire pour cela que la restitution du concours à chaque Faculté serait capable d'atteindre seule à l'idéal que l'on doit poursuivre ? Hâtons-nous de dire que telle n'est pas notre opinion, et que pour nous le retour pur et simple à l'ancien système ne supprimerait qu'une partie des inconvénients et ne donnerait pas tous les avantages que l'on est en droit de rechercher à l'heure présente. C'est ce que nous allons maintenant essayer de démontrer.

III. — PRINCIPE A TIRER DE CETTE DISCUSSION. CE PRINCIPE TROUVE-T-IL SON APPLICATION DANS L'UNE QUELCONQUE DES MESURES PROPOSÉES ?

L'étude que nous venons de faire des deux opinions en présence prouve qu'il y a évidemment de chaque côté des réclamations justes, que le recrutement actuel de l'agrégation présente de sérieux inconvénients, et qu'il serait utile d'y apporter des modifications capables de les faire disparaître. Nous allons voir que ce résultat ne paraît pas pouvoir être atteint par les divers systèmes proposés, ce qui tient, à notre avis, à deux causes : en premier lieu, chacune des deux parties envisage trop exclusivement les inconvénients qui la frappent et ne tient pas un compte suffisant de ceux qui peuvent lui être imputés à elle-même ; en second lieu, les différentes modifications proposées nous semblent passer à côté de la question principale, ne pas s'adresser à la véritable cause qu'il s'agit de faire disparaître.

Pour le démontrer, essayons de résumer sous forme de principe le résultat de notre précédente analyse, et d'en représenter la conclusion par une formule renfermant les griefs et les *desiderata* en même temps que le but à poursuivre. Une fois le principe posé, il nous sera facile de voir en quelques mots de quelle façon les mesures proposées sont susceptibles de le réaliser.

Nous avons établi que deux arguments fondamentaux sont à retenir parmi tous ceux qui ont été mis en avant ; mais, remarquons-le bien, chacun d'eux est moins propre à soutenir l'opinion qui l'invoque qu'à combattre l'opinion opposée. C'est ainsi que l'argument tiré de l'infériorité relative des candidats de province a une plus grande valeur contre le retour au concours local qu'en faveur du maintien du concours à Paris, puisque celui-ci maintient à la fois et le fait qu'il faudrait supprimer et les griefs de la province. De même, l'amoindrissement de la vie scientifique dans les Facultés de province, excellent argument contre le concours central, perd une grande partie de son importance en faveur du retour à l'ancien mode, parce que celui-ci ne donnerait pas satisfaction à la très juste réclamation qui précède.

Enfin, l'une et l'autre manière de voir, ne s'adressant pas à la cause des *desiderata*, n'envisagent pas la question sous sa véritable nature, et commettent ainsi une erreur fondamentale à notre avis, entraînant fatalement des conclusions fausses. Nous avons montré quelle était la cause de l'infériorité des candidats de province rela-

tivement aux candidats parisiens, et nous avons fait voir en même temps que cette cause était indépendante du siège du concours et de la composition du jury. Modifier ces deux derniers éléments de toutes les manières possibles, ce n'est donc que passer à côté de la question : il serait dérisoire de penser que, les candidats restant ce qu'ils sont, la valeur de leurs épreuves serait modifiée parce que le jury aurait été changé. Or, toutes les modifications proposées ne portent absolument que sur le fonctionnement du jury, sur sa composition, son siège, le nombre et la nature des épreuves, etc. C'est-à-dire qu'en réalité la question n'est même pas traitée, que tous ses points accessoires sont étudiés alors que le principe même en est complètement négligé.

Or, ce principe se dégage naturellement de tout ce qui précède. Le but à atteindre est d'élever aussi haut que possible le niveau de l'agrégation dans toutes les Facultés de médecine. Tout le monde est d'accord sur ce point. Mais si l'infériorité des candidats de province tient, comme nous le croyons, aux causes que nous avons étudiées, à quoi bon modifier le siège et la composition du jury? *Ce qu'il faut modifier, c'est la valeur même de ces candidats; il faut les mettre à même de subir, où que ce soit et devant un jury quelconque, des épreuves témoignant d'une instruction et de qualités professorales suffisantes.*

Ce point une fois obtenu, nous allons voir combien tout le reste est simplifié et combien l'application de ce principe se trouverait facilitée par la suppression des inconvénients reconnus par tout le monde au système actuel; en sorte que, ce premier point une fois acquis, rien n'est plus aisé que de donner satisfaction complète aussi bien aux intérêts particuliers qu'aux intérêts généraux.

Mais voyons d'abord rapidement ce que valent les différents systèmes proposés au point de vue qui nous occupe.

Ces systèmes peuvent se réduire à trois :

1° Concours à Paris : nous avons vu qu'il ne servait qu'à constater ce qu'il y a de défectueux dans l'organisation actuelle, mais qu'il ne pouvait en rien l'améliorer. Inutile par conséquent de revenir sur ce que nous en avons dit, et qui peut être résumé en trois mots :

Paris ne gagne rien au système actuel, qui ne fait que donner un surcroît de peine à ses juges;

La province, Facultés et candidats, y sont fortement lésés;

Le niveau de l'agrégation en province n'y gagne rien non plus.

2° Concours locaux (ancien mode) : ne donnent aucune satisfaction au *desideratum* que nous avons placé en première ligne,

et dont la suppression constitue pour nous la clef de voûte de la réforme à opérer; mais suppriment, à part cela, les autres inconvénients généraux ou particuliers.

3° Système mixte proposé par M. Le Fort : nous croyons inutile de le reproduire en détail, les lecteurs de la *Revue* pouvant le retrouver en entier dans le travail même de son auteur. Il suffit de le parcourir pour se convaincre qu'il ne renferme rien qui puisse mettre les candidats de province en état d'acquérir ce qui leur manque. Il les prive même d'une façon absolue des faibles éléments que leur accorderait dans ce sens le mode actuel, dans lequel ils peuvent, en se mettant en rapport avec les candidats parisiens un mois ou deux avant le concours, sinon modifier sensiblement, tout au moins apprécier exactement la nature et les causes de leur infériorité. Nous ajouterons seulement qu'au sujet de son mécanisme ce système nous paraît avoir un très grave inconvénient, celui de scinder en deux le jury, de supprimer toute commune mesure entre les candidats : il serait donc en définitive moins efficace encore que les deux précédents, puisque, sans accroître la valeur des épreuves, il pourrait fausser la valeur et la précision des jugements. Enfin, il laisse encore subsister tous les inconvénients du concours à Paris, à peine atténués pour les juges, mais tout aussi graves pour les candidats et surtout pour les Facultés de province.

IV. — MOYEN PRATIQUE D'APPLICATION DE CE PRINCIPE. PROJET D'ORGANISATION.

Les considérations auxquelles nous nous sommes livré jusqu'à présent ne peuvent se justifier qu'à la condition d'aboutir à une conclusion pratique, puisque nous avons successivement rejeté les différentes mesures déjà appliquées ou mises en avant, comme incapables de donner des résultats satisfaisants. La critique est aisée, mais elle n'est utile que lorsque, après avoir condamné ce qui existe, elle peut offrir à la place quelque chose de meilleur.

Il nous reste donc à montrer qu'il existe un moyen d'appliquer le principe que nous avons posé. C'est ce que nous allons faire sous la forme d'un projet d'organisation, dont tout ce qui précède peut être considéré comme l'exposé des motifs. Bien entendu, nous ne pouvons tracer ici que des lignes générales, laissant à d'autres plus compétents le soin de préciser les détails de l'exécution.

Deux bases, que nous voudrions voir inébranlables, servent d'assises au système que nous proposons : d'une part la restitution en principe du concours d'agrégation à chaque Faculté de médecine ; d'autre part, l'adoption de mesures propres à élever jusqu'au niveau voulu la valeur des candidats de province.

Voici de quelle manière il nous semble que ces deux points fondamentaux pourraient être obtenus :

I. — Afin de soustraire les candidats provinciaux pour l'agrégation aux conditions fâcheuses dans lesquelles ils se trouvent actuellement, il est institué dans chaque Faculté de médecine un certain nombre de *bourses d'agrégation* destinées à permettre à ceux qui les auront méritées d'aller travailler à Paris pendant toute la durée de l'année scolaire précédant immédiatement chaque concours.

[Un de nos maîtres de la Faculté de Montpellier, aujourd'hui membre d'une de nos assemblées politiques, et qui a bien voulu honorer le présent travail de sa bienveillance, nous a suggéré une modification que nous nous empressons de consigner ici, parce qu'elle nous paraît heureuse et capable d'élargir les bases sur lesquelles repose notre projet d'organisation. Cette modification serait la suivante :

Permettre aux titulaires des bourses d'agrégation de consacrer six mois à visiter diverses Facultés de France ou de l'étranger, à leur choix, les six derniers mois de leur année restant affectés à l'exercice des conférences tel que nous le comprenons.

Il va de soi qu'en acceptant ce principe, rien ne serait plus simple que de modifier dans ce sens les différents articles du présent projet.]

II. — Ces bourses sont accordées à la suite d'un concours passé devant chaque Faculté à la fin de l'année scolaire précédant celle de leur emploi. Le diplôme de docteur en médecine est indispensable pour pouvoir se présenter à ce concours.

Le nombre et la nature des épreuves de ce concours, pour chacune des quatre sections aujourd'hui existantes, sont à déterminer ultérieurement.

III. — Le nombre maximum des bourses à accorder dans chaque section est déterminé par le nombre des places disponibles dans le concours d'agrégation correspondant, suivant une proportion à établir.

IV. — Les boursiers sont tenus de se présenter en personne et de signer un registre de présence au secrétariat de la Faculté de

médecine de Paris le premier jour du mois de novembre qui suit le concours pour les bourses.

V. — Après entente préalable avec les candidats de Paris, tous les futurs concurrents pour l'agrégation choisissent à l'élection, parmi les agrégés en exercice de la Faculté de Paris, le président des conférences qui auront lieu dans la section. Une indemnité est accordée par le ministère aux agrégés de Paris ainsi désignés.

VI. — Le contrôle de l'administration sur les conférences est exclusivement borné à la constatation des signatures des boursiers sur le registre de présence aux conférences ou à l'appréciation des causes d'absence.

VII. — Les boursiers se représentent au secrétariat de la Faculté de médecine de Paris le dernier jour de l'année scolaire pour y signer le registre de présence. Il leur est délivré à ce moment un certificat signé du président de conférences.

On pourrait étudier la question de savoir s'il n'y aurait pas lieu d'exiger d'eux la présence à certains cours et à certaines cliniques.

VIII. — Les concours d'agrégation sont restitués à chaque Faculté de province. Il n'y a pas lieu de rien changer au nombre et à la nature des épreuves.

IX. — Il va de soi que l'indemnité attachée à la bourse d'agrégation n'est acquise qu'aux boursiers qui ont pris part au concours définitif, et quelle qu'en soit pour eux l'issue.

X. — La présente organisation n'a rien d'exclusif et n'empêche aucun des docteurs en médecine que la loi y autorise de se présenter au concours pour l'agrégation dans une Faculté quelconque.

Il ne nous paraît pas nécessaire d'insister longuement sur les avantages qu'une organisation semblable offrirait à tous les points de vue. Outre la satisfaction donnée aux différentes réclamations auxquelles nous avons reconnu une valeur réelle, son premier résultat serait évidemment d'augmenter dans une large proportion le nombre des candidats, puisque beaucoup de candidats, arrêtés aujourd'hui par les obstacles matériels, seraient assurés d'être indemnisés de leurs sacrifices. En outre, cette perspective retiendrait sans doute dans chaque Faculté un certain nombre de jeunes gens, qui sont obligés actuellement de chercher un poste le plus tôt possible, en sorte que les concours se faisant de trois en trois ans recevraient chaque fois le contingent de trois générations de docteurs.

Enfin, sans avoir les inconvénients que M. Le Fort reconnaît à une agrégation générale en médecine, notre projet d'organisation en offrirait tous les avantages, en établissant entre toutes les Facultés des rapports qui n'existent pas aujourd'hui, en unissant étroitement, par le travail en commun et par la sympathie qui ne saurait manquer d'en naître, les plus jeunes et les plus actifs de leurs membres.

L'objection la plus sérieuse qui pourrait être faite à notre projet est celle de l'accroissement du budget de l'instruction publique par suite de la création des bourses d'agrégation. Nous n'y répondrons qu'un mot : c'est qu'en France l'argent ne manque pas lorsque une œuvre utile est à faire, et le grand-maître actuel de l'Université a déjà suffisamment montré qu'il n'est pas disposé à lésiner lorsqu'il s'agit d'améliorer l'enseignement. Il nous semble donc que la question d'argent serait vite et facilement résolue, s'il était admis que la mesure proposée est réellement avantageuse.

Du reste, il serait assez facile de fixer les idées à cet égard au moyen de quelques chiffres. Admettons que pour toutes les Facultés de province il puisse y avoir tous les trois ans une cinquantaine de candidats à l'agrégation (et nous croyons ce chiffre plutôt au-dessus qu'au-dessous de la réalité); fixons par exemple à 3,000 francs la valeur de la bourse qui leur serait accordée : la dépense totale ne dépasserait jamais 150,000 francs. Si nous considérons maintenant que cette charge pour le budget se répartirait entre trois exercices, nous n'avons plus qu'une augmentation annuelle de 50,000 francs, que l'on serait loin de regretter si, comme nous en sommes convaincu, elle devait rapporter à l'Université les intérêts qu'il est permis d'en attendre.

Dr Léon **DUMAS**

Professeur agrégé à la Faculté de médecine de Montpellier.

UNIVERSITÉ DE NORVÈGE

Dans une étude publiée par la Société de l'enseignement supérieur en 1880, nous esquissions à grands traits l'histoire de l'Université de Norvège. Nous nous plaisions à retracer toutes les luttes que les Norvégiens soutinrent jadis pour conquérir leur émancipation intellectuelle. Que de patriotisme, que d'élan chez ce peuple avide de s'instruire! Que de suppliques à la cour de Copenhague, que d'efforts de la part des Gunnerus, Wedel-Jarlsberg, Jacob Baden, Tyge Rothe, Wilse, Wergeland, etc., etc., pour obtenir un foyer scientifique dans leur pays!

Il fallait que ce peuple, qui fournit tant de collaborateurs illustres aux lettres danoises, vît un sanctuaire des lettres et des sciences s'élever un jour dans la patrie d'Hollberg, Tullin et autres coryphées de la littérature dano-norvégienne!

Le chaleureux appel du comte Wedel-Jarlsberg trouva de l'écho dans la plus humble des chaumières; la nation souscrivit à cette œuvre grandiose pour la somme de 2,189,600 francs et un revenu annuel de 29,000 francs.

Dès lors, tous les obstacles étaient vaincus; un décret royal en date du 2 septembre 1811 autorisait la fondation de l'Université, et le pays célébra cette ère nouvelle le 11 décembre par une grande fête nationale.

Les Norvégiens avaient eu l'espoir que le gouvernement confierait à la « Société pour le Salut de la Norvège » la haute mission d'élaborer un programme d'études et le plan pour l'installation de l'Université, mais une commission spéciale fut instituée à cet effet. Elle se composait de Malling, Moldenhaver, Rosenkrantz, Wedel-Jarlsberg, de l'évêque Bech, du conseiller d'État A.-B. Rothe et du professeur Treschow. Tous furent d'avis que Christiania était la ville offrant le plus de ressources à l'Université, et la capitale fut définitivement choisie comme chef-lieu universitaire du pays.

Le roi, qui, jusque-là, s'était montré peu sympathique à la création de l'Université, voulut figurer lui-même parmi les donateurs. Il céda à la commission 280,000 francs provenant de l'académie de Sorœ, plus un emplacement estimé 476,000 francs, sur lequel devaient s'élever les édifices académiques. C'est en sou-

venir de son bienfaiteur que la jeune Université reçut le nom de *Universitas Regia Fredericiana*.

Cet emplacement, connu sous le nom de Gaard-Tœien, était si vaste, qu'on espérait y construire aussi des logements pour les professeurs, et leur réserver assez de terrain pour que chacun d'eux pût entretenir deux vaches. Cette partie idyllique du projet, que nous trouvons fort louable du reste, dut bientôt s'évanouir, car, aujourd'hui, l'Université se trouve au centre d'un des plus beaux quartiers de Christiania.

La commission se mit à l'œuvre sans retard. Elle passa en revue les avant-projets dont nous avons parlé, et résolut que l'Université serait complète aussi bien pour la médecine que pour les autres Facultés. Christiania ayant trois hôpitaux, le faubourg d'Oslo un, il ne restait à créer qu'une clinique d'accouchements pour que la Faculté de médecine possédât les éléments les plus indispensables.

Cette résolution prise, il s'agissait de faire acte de vitalité. Quoiqu'il fût impossible de mettre en mouvement tous les rouages académiques, on voulut commencer par les cours qui ne nécessitent point d'ameublement scientifique. Une sous-commission fut constituée pour diriger l'organisation matérielle de l'Université, puis l'on procéda à la nomination des six professeurs dont les noms suivent :

Treschow fut chargé d'enseigner la philosophie,
Sverdrup — le grec et le latin,
L. Stoud-Platou — l'histoire,
Rasmussen — les mathématiques,
Jens Rathke — l'histoire naturelle,
Svend Borchmann-Hersleb l'hébreu et la théologie.

La nomination de Treschow date du 31 décembre 1812 ; celle de ses collègues, du 16 janvier 1813. Tous furent immédiatement investis du titre de professeur, sauf Hersleb qui ne fut que *Lektor*. Treschow eut la direction de cette académie naissante ; Sverdrup fonctionna comme bibliothécaire et Hersleb comme secrétaire. Sverdrup vit affluer des dons de tous côtés ; il se trouva bientôt en possession de 4,000 in-folio, 5,000 in-quarto et 20,000 in-octavo.

C'est le 10 juin 1813 que ce petit Collegium academicum tint sa première séance. Le premier document qui lui parvint fut une lettre de l'Université de Breslau, qui faisait part de sa fondation à sa sœur skandinave. Sverdrup fut chargé d'y répondre, puis on résolut de faire subir aux jeunes étudiants les épreuves de l'*examen*

artium. Cet examen eut lieu dans la Kathedralskolen (lycée), et les 18 candidats présents furent tous admis à suivre les cours de la jeune Université; la remise solennelle des diplômes se fit le 5 juillet dans le grand auditoire du lycée. Treschow inaugura cette première fête académique par un discours latin des plus classiques. Il exposa aux premiers citoyens académiques de Christiania, la haute situation que leur donnait le séjour à l'Université et les devoirs qui leur incombaient. Il les invita à prêter le serment académique, et, aussitôt qu'ils eurent répondu : *Spondemus*, il tendit la main à chacun d'eux aux acclamations des assistants.

D'après le plan de la commission, l'Université ne pouvait être complètement organisée qu'en 1815, mais les évènements ne permirent pas longtemps au gouvernement danois de contribuer au développement de la jeune école.

En 1814, l'union des deux royaumes, qui remontait à près de 277 ans, prit fin. La Norvège fut proclamée libre et réunie politiquement à la Suède, tout en conservant son autonomie administrative. *Charles-Jean* (Bernadotte) fut couronné roi de Norvège; il s'appliqua, lui et ses descendants, à faire le bonheur des deux pays qui l'avaient élevé à la dignité royale.

Cette séparation ne fut pas sans jeter un trouble momentané dans les affaires, mais l'Université n'eut pas à en souffrir. Abandonnés à leurs propres forces, les Norvégiens s'attachèrent à faire fleurir cette pépinière qui devait un jour illustrer leur pays.

Chaque année, le Storthing (Chambre des députés) vota largement les fonds nécessaires pour venir en aide au projet de la commission. L'Université fonctionna longtemps avec une installation provisoire; on louait des locaux au fur et à mesure que les collections scientifiques s'augmentaient et que la bibliothèque s'enrichissait.

Le premier monument universitaire, élevé par le pays (1831), fut l'Observatoire, qui coûta 87,496 francs. Le Storthing y contribua pour 78,000 francs et le budget de l'Université s'imposa le reste.

L'Université actuelle fut érigée de 1841 à 1853, sous la direction de l'architecte Grosch. Ses colonnades, sa belle entrée, son style grec, en font un des plus beaux monuments de la capitale. Elle se trouve au milieu de deux autres édifices latéraux non attenants qui sont la *Domus academica* et la bibliothèque. Nous voyons en outre plusieurs autres bâtiments affectés à l'Université, tels que le laboratoire de chimie, des cliniques, etc., etc. En somme, l'installation universitaire de Christiania est excellente; elle est

à coup sûr bien supérieure à ce que possèdent la plupart des pays du sud de l'Europe.

Les premiers statuts académiques furent élaborés et publiés en 1824. Ils différaient peu de ceux qui régissent encore les universités de Suède et de Danemark. A la tête de l'Université, se trouvaient placés un Kantsler (chancelier) et un Pro-Kantsler (vice-chancelier) délégués par le Roi, mais non-rétribués par l'Université. Le Collegium academicum, qui se composait des 4 doyens et de 2 professeurs de la Faculté de philosophie, avait seul qualité pour agir au nom de l'Université. L'administration, les modifications dans les programmes, la direction des études, la surveillance des étudiants, la police académique, tout était réglé par le Collegium. En l'absence du chancelier, c'était le vice-chancelier qui présidait à ses réunions et qui soumettait au département de l'instruction publique les décisions du conseil académique.

En 1836, l'Université de Norvège comptait déjà 26 professeurs et 7 lektors, soit en tout 33 professeurs faisant régulièrement leurs cours. Le recensement de la même année constatait également que, depuis sa fondation, 1,443 jeunes gens avaient subi les épreuves de l'examen *artium* à l'Université.

Si nous nous sommes un peu étendus sur la fondation et le développement de cette école, ce n'était que pour montrer à nos compatriotes tous les sacrifices que s'est imposés le peuple norvégien, aussi pauvre qu'honnête, pour obtenir un centre universitaire. Maintenant que nous voyons la Fredericiana portant d'excellents fruits, nous pouvons aborder l'étude de ses institutions modernes.

Lorsque, le 2 septembre 1861, elle célébra le cinquantième anniversaire de sa fondation, elle reçut une foule de congratulations des universités suédoises, danoise, finlandaise, russes, allemandes, suisses, ainsi que d'un grand nombre de sociétés savantes de l'Europe. De France, il n'y eut que la « Société des sciences naturelles de Cherbourg » qui chargea son secrétaire, M. Auguste Le Jolis, d'exprimer à l'Université norvégienne son admiration pour ses travaux et ses vœux pour la continuation de sa prospérité.

Aujourd'hui, l'Université de Christiania est en pleine prospérité. Son organisation diffère sensiblement de celle des autres universités skandinaves; elle répond à l'esprit libéral dont sont animés les Norvégiens. Depuis longtemps déjà, elle n'a plus de *Kantsler* (chancelier) ni de *Pro-Kantsler*. Le titre de Recteur y est

également rejeté, et il est parfaitement inutile d'être docteur pour revêtir les plus hautes fonctions académiques. Nous savons qu'un grand nombre des maîtres de l'Université se sont peu souciés d'acquérir ce grade, qui ne devait rien ajouter à leur science.

La *Fredericiana* possède maintenant 46 professeurs ordinaires, 8 extraordinaires et 10 professeurs agrégés, soit en tout 64 professeurs pour 732 étudiants. Ceux-ci se trouvent ainsi répartis :

140 pour la théologie;
210 — le droit;
186 — la médecine;
70 — la philologie;
30 — les sciences exactes;
8 — la minéralogie;
88 — se préparant spécialement pour l'examen *philosophicum.*

Pour être admis comme élève de l'Université de Norvège, il faut avoir subi avec succès les épreuves de l'examen *artium*. La plupart des candidats sortent des gymnases ou lycées de l'État, et doivent être munis d'un certificat d'études d'une des *Middelskoler* (écoles moyennes) du royaume. Ils doivent être âgés de 17 ans; cependant, ils peuvent obtenir du roi une dispense pour l'une et l'autre de ces conditions.

On distingue le *Classiske examen artium* et le *Realartium*. Ce dernier est suffisant pour les élèves qui veulent étudier spécialement les sciences mathématiques, physiques ou naturelles, tandis que l'examen classique est exigé pour tous les candidats qui veulent suivre d'autres cours. Cet examen a lieu tous les ans à l'Université vers la fin de juillet ou le commencement d'août. Les examinateurs sont choisis parmi les professeurs de l'Université.

La Norvège n'a donc point imité ce qui se fait en Suède, en Russie, en Allemagne, etc. Dans ces pays, le *Studentexamen* se passe en famille, c'est-à-dire dans chaque lycée du pays, sous la direction d'un ou de plusieurs délégués de l'Université ou du gouvernement. Les élèves sont interrogés tantôt par les délégués, tantôt par leurs professeurs habituels; ils se trouvent moins dépaysés, ils conservent mieux leur aplomb, leur sang-froid. Les demandes qu'on leur adresse n'ont point une forme inconnue au jeune auditoire, et l'on ne voit jamais, comme en France, le meilleur élève d'un collège succomber à un examen où triomphent ceux qui lui sont inférieurs. D'ailleurs, à quoi bon donner tant d'importance, tant d'éclat à cet examen *artium* qui est, à peu de chose près, notre baccalauréat? Pourquoi revêtir de diplômes des bonshommes

qui ne possèdent que les éléments voulus pour commencer les véritables études? D'aucuns se croient des hommes achevés dès qu'ils sont bacheliers, et bien des savants seraient mal venus de vouloir discuter avec eux quelques chapitres des sciences. Ce diplôme élémentaire engendre chez bien des jeunes gens tant de suffisance, qu'ils restent d'abord stationnaires, s'endorment dans les délices de la vie mondaine, puis finissent par sombrer intellectuellement. Ne conférons donc de diplômes qu'à tout homme ayant suivi les cours d'une haute école quelconque. Ce sera un point d'attraction appartenant à une sphère plus élevée; l'amour-propre des familles s'en mêlera; on dirigera beaucoup plus les enfants dans cette voie, et, par ce moyen, nous aurons des gens diplômés suffisamment développés pour rendre des services à la société, à leur pays. Cet examen devrait s'appeler examen d'étudiant, c'est-à-dire, examen donnant le droit d'étudier dans une haute école. Nos maîtres de l'Université feront bien aussi de le réduire à sa plus simple expression; ils favoriseront l'accès des hautes études, dont certaines branches se trouvent complètement désertes dans les Facultés de province.

Quoiqu'en Norvège les examens soient déjà plus simplifiés qu'en France, nous y verrions aussi avec plaisir les élèves subissant l'examen *artium* dans leur propre lycée.

Voici sur quelles matières porte l'*Examen* artium *classique :*

PREMIÈRE PARTIE (*écrite*).

A. — Les candidats ont à traiter, dans leur langue maternelle, deux questions posées par le jury, et qui ne doivent pas être prises en dehors du programme des lycées. Il faut que les élèves puissent y répondre par ce qu'ils ont acquis au gymnase et dans leurs relations individuelles. Les examinateurs ne doivent pas attacher trop d'importance à une exubérance de détails sur certaines branches; ce qu'ils doivent plutôt rechercher, c'est le développement intellectuel plus général des candidats; il faut que ceux-ci puissent facilement exprimer et coordonner leurs pensées.

B. — Version latine d'un morceau autant que possible inconnu aux candidats mais dans lequel ne se rencontrent point de difficultés en dehors du programme.

C. — Solution de trois questions sur les mathématiques.

Il est défendu aux candidats d'apporter avec eux d'autres livres qu'une table de logarithmes; il est consacré une journée pour chaque épreuve.

Il faut que chaque candidat fasse ses travaux en double. Il doit en remettre un exemplaire non signé au jury; l'autre, revêtu de sa signature, doit reproduire en tête, et comme point de repère, les deux premières et les deux dernières lignes de la copie soumise au jury, puis chaque candidat l'adresse, sous pli cacheté, au secrétaire de l'Université, qui ne l'ouvre qu'après la correction et le classement des travaux. Ignorant le nom des candidats, les examinateurs ne peuvent être soupçonnés de partialité.

DEUXIÈME PARTIE (*orale*).

Les matières de l'examen oral portent sur la religion, la langue norrainne (vieil islandais), le latin, le grec, le français (ou l'anglais), l'histoire et les mathématiques.

Nous voyons que la physique, les sciences naturelles et la philosophie ne figurent pas à cet examen. Sauf la philosophie, les élèves n'en sont pas moins obligés de cultiver ces branches comme celles demandées à l'examen. Il y a un examen de passage très sérieux à la fin de chaque année scolaire, et quiconque ne possède pas suffisamment toutes les matières enseignées dans le cours de l'année, ne peut enjamber une classe supérieure. Aussi, quand un lycéen des pays du Nord nous dit qu'il est en 3[e], 2[e] ou 1[re] classe, cela nous indique qu'il connaît les éléments enseignés dans les classes précédentes. C'est là, du reste, la seule récompense de fin d'année, qui n'est pas sans valeur. C'est moins pompeux qu'un lauréat de nos lycées ou de nos collèges rentrant chez lui courbé sous un fardeau de prix! Mais, souvent ces trophées ne signifient qu'une chose, c'est que l'élève, tant de fois acclamé, est un peu moins borné, un peu moins paresseux que ses condisciples.

Voici les matières détaillées de l'examen oral :

A. *Religion.* — Se rendre compte si les candidats possèdent exactement les chapitres essentiels de l'histoire de l'Église, et leur faire analyser un passage de l'Évangile dans le texte sacré.

B. *Langue norrainne.* — Les candidats doivent justifier, par leurs réponses, qu'ils connaissent la partie lexicographique de la grammaire, et expliquer environ 60 pages de l'*Anthologie* de Unger.

C. *Latin.* —Explication de prosateurs, en évitant les difficultés en dehors du programme. Cependant, il faut que les candidats puissent traduire et commenter d'une manière approfondie les ouvrages ci-après :

1° *Catilina* et *Jugurtha* de Salluste ;

2° Choix des *Harangues* de Cicéron, au moins 80 chapitres ;

3° *Cato major* et *Laelius* de Cicéron ou un nombre suffisant de ses livres *De officiis* et des *Questiones Tusculanæ*, ou bien un choix de ses *Lettres* correspondant au 12e livre de ses *Epistolæ ad diversos ;*

4° 2 livres de Livius ;

5° 1 livre de Tacite ou de Pline le Jeune, de Quintilien, de Sénèque ou de Curtius ;

6° Les *Métamorphoses* d'Ovide, au moins 1,200 vers ;

7° *Comédies* de Térence ou de Plaute ;

8° 2 livres de l'*Énéide* de Virgile ;

9° Choix des *Odes* d'Horace, au moins 900 vers et 500 de ses *Lettres* et *Satires*.

10° Les candidats doivent en outre expliquer les difficultés grammaticales qui se présentent, et être versés dans la culture romaine en général, mais notamment dans l'antiquité et la constitution romaine, les principes administratifs, l'histoire de la littérature et la mythologie.

D. *Grec*. — Explication et commentaire des ouvrages suivants :

1° L'*Anabase* de Xénophon ou la *Cyropédie* (si l'on choisissait le 6e livre de l'*Anabase*, il faudrait en lire autant d'un autre livre) ;

2° 1 livre d'Hérodote ;

3° *Apologie de Socrate* de Platon ou tout autre choix de ses œuvres ;

4° 1 livre ou l'équivalent de *Memorabilia Socratis* de Xénophon ;

5° Une des grandes *Philippiques* de Démosthène (*Philippica I de rebus chersonnesi*, *Philippica III*), ou 2 des plus courtes de ses *Olynthiennes* (*Olynth. I, II, III, De pace, Philippica II*), ou bien quelque chose d'équivalent d'autres orateurs attiques ;

6° *Vie parallèle des hommes illustres* de Plutarque, ou bien des œuvres d'Hérodote ou de Lucain ;

7° 6 livres de l'*Iliade* ou de l'*Odyssée* d'Homère, ou 4 autres livres des œuvres de ce poète ;

8° Une tragédie ;

9° Mêmes connaissances de la culture grecque que de celle latine.

E. *Français* (*ou Anglais*). — Il faut que les candidats sachent bien la grammaire et puissent lire couramment les prosateurs.

F. *Histoire*. — Les candidats doivent connaître à fond l'histoire ancienne et moderne des peuples du Nord, ainsi que l'histoire des principaux peuples de l'Europe.

G. *Mathématiques.* — Arithmétique et algèbre élémentaires, y compris les logarithmes; équations du 1er et du 2e degré. Trigonométrie plane et calcul des surfaces et volumes des principales figures stéréométriques.

Examen realartium. — La partie écrite de cet examen diffère de l'*artium* classique en ce que le latin et le grec y sont remplacés par l'anglais, et que les candidats ont à traiter en plus une question de physique.

La partie orale est aussi la même que pour l'examen classique, sauf les branches supplémentaires ci-après :

Géographie. — Les candidats doivent connaître la partie essentielle de la géographie physique et mathématique, posséder un aperçu de la situation politique et statistique de la Norvège et des principaux pays de l'Europe.

Sciences naturelles. — 1° S'assurer si les candidats ont un bon aperçu de la physique, et les examiner plus particulièrement sur la mécanique et la théorie de la chaleur.

2° Se rendre compte s'ils possèdent aussi les éléments indispensables de la chimie inorganique, de la minéralogie, de la botanique, de la zoologie et de la physiologie des deux règnes.

Mathématiques. — En arithmétique et algèbre, mêmes questions que pour la section classique, mais il faut que tout candidat possède exactement la géométrie plane. Il doit être aussi d'une certaine force en trigonométrie (plane), et posséder les éléments de la géométrie analytique et descriptive.

Telles sont les matières sur lesquelles sont interrogés ceux qui veulent être admis comme citoyens académiques. Afin de ne point tronquer l'enseignement de la philosophie, la Norvège, comme tous les pays du Nord, réserve ce couronnement des études pour la première année de séjour à l'Université.

Dans le cours de l'examen *artium*, s'il arrivait qu'un candidat n'obtînt la note *mal* que pour une branche, on lui évite le désagrément de recommencer tout l'examen. Il lui suffit de se présenter de nouveau à l'examen complémentaire, qui a lieu avant la promotion de l'examen *philosophicum*, et, s'il satisfait aux questions qui lui sont posées, il acquiert tous les droits de citoyen académique.

De prime abord, l'Université de Christiania était divisée en quatre Facultés, comme le sont encore les universités de Suisse, d'Allemagne, etc. Mais on a reconnu qu'il était plus pratique de partager l'ancienne Faculté de philosophie en deux sections, l'une portant le titre de « Faculté des sciences historiques et philoso-

phiques », l'autre, celui de « Faculté des sciences mathématiques et naturelles ».

L'Université de Christiania est donc actuellement subdivisée en cinq Facultés. La plupart des professeurs y font très régulièrement leurs cours. C'est à tour de rôle qu'ils prennent part aux examens et, dans ce cas, ceux qui fonctionnent comme examinateurs suspendent leurs cours. Le collège académique accorde volontiers des congés et des *stipendia* aux professeurs qui ont besoin d'aller à l'étranger pour des travaux scientifiques, mais ceux qui jouissent le plus souvent de cette faveur, ce sont les jeunes professeurs agrégés qui ont besoin de voir ce qui se fait ailleurs pour se développer eux-mêmes. En cas d'absence d'un professeur, des mesures sont prises pour qu'il ait un suppléant.

Les cours de l'Université ont ordinairement lieu de la mi-janvier à la première quinzaine de mai pour le premier semestre, tandis que le second semestre va du premier août à fin novembre.

La Faculté de théologie diffère peu des Facultés protestantes de l'Allemagne. La plupart des chaires y sont occupées par des hommes de mérite, tels que MM. C.-P. Caspari et autres.

Nous ne relaterons que le cours de M. Frederic Petersen, dont l'objet rentre dans un ordre philosophique plus général.

Dans son cours du premier semestre (1879-80), M. Petersen a exposé les conséquences qu'a eues la chute du premier homme sur les différentes phases du développement intellectuel de l'humanité. Il a parlé des phénomènes qui se produisent dans les différentes sphères de la vie intellectuelle; des changements survenus depuis la chute d'Adam, des suites de la faiblesse de caractère et de l'absence d'une forte volonté chez l'homme; de cet égoïsme qui s'est glissé dans les relations les plus intimes du cœur, aussi bien dans la vie érotique que dans le mariage.

Les rapports entre parents et enfants ont alimenté les cours du second semestre.

La Faculté de droit diffère essentiellement des Facultés françaises et allemandes. Le droit romain occupe une large place en Allemagne, ainsi que le Code Napoléon, qui est encore en vigueur dans les provinces rhénanes. Les Norvégiens étudient plus spécialement les codes et l'organisation judiciaire de leur pays. Un seul professeur, M. M. Ingstad, fait des cours sur le droit romain.

Un des professeurs les plus éminents, M. T.-H. Aschehoug, qui enseignait la statistique et l'économie politique, a suspendu ses

cours pour continuer son ouvrage sur le *Droit public de Norvège*, dont le quatrième volume est sous presse.

M. Aschehoug est membre du Storthing et a fonctionné comme président de la commission royale chargée de reviser le tarif douanier; il est suppléé par M. E. Hertzberg.

Un nom très connu est aussi celui de M. Aubert, qui a publié plusieurs travaux sur le code norvégien « des obligations ».

La Faculté de médecine fonctionne admirablement. Laboratoires et cliniques répondent aux exigences de la science moderne, et chaque spécialité y est dignement représentée.

Les sujets abondent dans les cliniques, seulement il est regrettable que le professeur d'anatomie ait aussi peu de cadavres à sa disposition. L'an dernier, la Faculté n'en reçut que 17; 2 furent affectés au cours de médecine opératoire et 15 à l'étude spéciale de l'anatomie. Il sera facile à l'Université de s'inspirer de l'organisation des universités allemandes, où ces matériaux indispensables ne font jamais défaut.

Les étudiants en médecine de Christiania ont tous recours à la littérature médicale allemande. Nous fûmes tout d'abord surpris de ne voir entre leurs mains que les œuvres d'Hyrtl, Quain-Hoffmann et autres, mais nous comprîmes facilement que le petit nombre d'étudiants que fournissent les pays skandinaves n'était pas suffisant pour risquer les frais d'impression d'une littérature aussi développée que celle des sciences médicales.

L'espace nous manquant pour mentionner chaque cours et mettre en relief les travaux de chaque professeur, nous nous contenterons de citer le nom du célèbre Dr Nicolaysen, professeur de chirurgie spéciale, connu dans le monde médical par sa *resection coxæ*.

Nous ne nous étendrons pas davantage sur la Faculté des sciences mathématiques et naturelles, qui possède de magnifiques laboratoires et des collections très précieuses.

Nous dirons pourtant que le musée zoologique du professeur L.-M. Esmark fait le plus grand honneur à ce savant. Il l'a beaucoup enrichi par ses voyages lointains et ses investigations personnelles. Les étrangers qui visitent Christiania sont les bienvenus dans le sanctuaire du professeur Esmark; il se fait un plaisir de raconter à quel degré de longitude ou de latitude il a tué tel ou tel sujet qui orne sa collection remarquable.

M. Esmark est chargé des cours d'anatomie et de zoologie comparées, qu'il accompagne d'exercices de dissection.

Son collègue M. G.-O. Sars s'est également fait un nom dans la zoologie. Il a fait de nombreux voyages scientifiques dans les

ports septentrionaux et en a rapporté une foule de matériaux qu'il est occupé à classer. Il enseigne la zoologie descriptive et l'anthropologie.

Un nom bien connu parmi nous est celui du docteur O.-J. Broch, professeur de mathématiques, qui a été choisi à Paris comme président du bureau international des poids et mesures; ayant consacré tout son temps à la direction de ce bureau, il n'a pu continuer ses cours à l'Université.

Un jeune professeur de botanique, M. A.-G. Blytt, a inauguré l'enseignement en plein air. Il a fait plusieurs grandes excursions avec ses élèves dans les environs d'Holmestrand et Horten; il a la conviction que ces études en plein air éveillent beaucoup l'intérêt de la botanique chez les jeunes étudiants.

Nous relaterons aussi toute l'activité que déploient quelques jeunes professeurs agrégés. M. A. Helland, qui a fait des cours sur la pétrographie microscopique et sur la glace comme agent géologique, a publié dans le cours de l'année des études *Sur la formation glaciale dans les plaines du Nord*, en langues allemande et norvégienne, puis dans l'*Association française*, ses *Observations sur les glaciers du Nord du Groenland et sur la formation des icebergs*.

En été, M. Helland a fait un voyage dans les îles Fearoer, Orkney et Shetland; le résultat de ces voyages est consigné dans trois différentes études :

1° Dans sa *Glaciation d'Orkney et de Shetland* publiée dans la revue : *Archiv for mathematik og naturvidenskap*.

2° Dans sa *Géologie des Faeroer* publiée dans la *Tidskrift* de Copenhague, et enfin dans un résumé de ces deux travaux.

M. Helland vient encore de publier dans les *Archives* une nouvelle étude *Sur la présence des minerais du Kobalt et du Nickel en Norvège*.

M. Elling Holst, également professeur agrégé de mathématiques, a publié un travail, *De l'importance de Poncelet dans la géométrie*, dans les *Annales* de l'Université. Il a fait aussi plusieurs cours fort intéressants sur le développement historique des idées géométriques modernes, sur les propriétés géométriques et sur l'histoire de la géométrie analytique à la fin du siècle dernier. Un *stipendium* lui a été accordé pour aller à l'étranger.

Le Dr C.-A. Bjerknes, professeur de mathématiques pures, s'est aussi fait connaître par ses recherches expérimentales sur l'hydrodynamique; il a fait un voyage spécial à Paris pour exposer le résultat de ses investigations scientifiques, et le Storthing lui a voté les fonds nécessaires pour continuer ses travaux.

Le Dr C.-M. Gullberg, professeur de mathématiques appliquées, a fait paraître, en collaboration avec le professeur Waage, une étude sur l'*Affinité chimique* dans le *Journal für praktische Chemie*.

De plus, il a continué, avec le professeur Mohn, ses études *Sur le mouvement de l'atmosphère,* qui ont été publiées par l'Université.

Il a fait des cours sur la théorie de la roue hydraulique, de la turbine et en général sur les machines mues par l'eau. Il a traité aussi de l'élasticité des corps, des courbes et de leur inflexion.

Le professeur H. Mohn est plus spécialement connu comme météorologiste. Il a pris part aux travaux du congrès météorologique de Rome et à la conférence polaire de Hambourg.

Le minéralogiste Th. Kjerulf et le chimiste P. Waage, tous deux professeurs de l'Université, se sont aussi fait un nom par leurs voyages scientifiques et leurs études consciencieuses.

Nous passerons maintenant à la *Faculté des sciences historiques et philosophiques*.

Qu'il nous soit permis, pour cette branche d'études qui, aujourd'hui, préoccupe tant nos maîtres de l'Université, de décrire tout au long ce qui se fait à Christiania.

Nous indiquerons pour chaque semestre le nombre d'heures affectées à chaque cours et le nombre d'élèves que nous avons vus assister à ces cours dans l'année scolaire 1879-80. Nos lecteurs pourront donc se faire une idée très exacte de l'organisation de cette Faculté et, par la fréquentation des cours respectifs, voir le courant scientifique qui règne parmi la jeunesse académique de Norvège.

Le Dr M.-J. Monrad, professeur de philosophie, a enseigné la psychologie le premier semestre (4 heures). Son cours a réuni 50-60 auditeurs. Il a fait aussi un cours supérieur de logique pour 6-8 étudiants (2 heures). Durant le second semestre, il a donné 2 leçons d'éthique pour 8-10 auditeurs, et a continué son cours supérieur de logique pour 3 élèves.

Le Dr C.-R. Unger, professeur de littératures romanes et germaniques, a fait un cours de 3 heures, le premier semestre, sur la *Braut von Messina* (Fiancée de Messine) de Schiller (40 auditeurs). Il a consacré en outre 2 heures à 10 étudiants pour l'étude du vieil allemand (*Mittel-und Altdeutsch*), et 1 heure à 5 autres plus jeunes pour les initier à la lecture des vieux manuscrits norvégiens.

Pour le second semestre, le Collegium academicum l'autorisa

à ne donner que 5 leçons par semaine. Il fit alors 2 cours par semaine (50 étudiants) sur *Hermann et Dorothée*, de Goethe, et également 2 leçons sur les morceaux choisis de Walter von der Vogelweide, plus 1 heure pour la lecture des vieux manuscrits.

J.-A. Friis, professeur de philologie finnoise, travaille à un livre de psaumes et à un dictionnaire lapons qui doivent paraître prochainement.

Le premier semestre, il a donné 3 leçons de finnois à quelques étudiants, tandis que le second semestre, il a donné 3 leçons de lapon aux mêmes élèves.

J.-P. Broch, professeur de langues sémitiques, a continué (1 heure) pendant le premier semestre, l'interprétation des *Makames*, de Hariri, avec commentaire arabe. Il a revu en outre les œuvres du poète Zamachschari, tout en consacrant 2 heures à la lecture des manuscrits arabes et à la grammaire arabe. Il a continué et achevé l'interprétation du *Livre des Juges*.

Il a employé le second semestre à la continuation de son cours sur Zamachschari, à l'interprétation du Coran, des Lettres de voyages d'Ibn Batouta et de l'*Oumoudhasch* de Zamachschari. Il a passé en outre 4 heures par semaine à l'explication des dix premiers livres de *Job*. Le nombre de ses auditeurs ne s'est pas élevé au-dessus de 7.

O. Rygh, professeur d'archéologie, n'a pas fait de cours le premier semestre ; il travaillait à un grand ouvrage sur les antiquités norvégiennes, dont le premier volume vient de paraître avec texte français à côté du norvégien. Le second semestre, il a fait un cours sur l'archéologie du Nord, suivi par 5 étudiants qui trouvaient au musée d'antiquités tous les objets indispensables à cette étude.

P.-O. Schjött, professeur de philologie grecque, a fait les cours ci-après le premier semestre : constitution politique des Athéniens (2 heures) et Discours choisis de Démosthènes pour 25 auditeurs (3 heures). Le second semestre, il a commenté, pour le même nombre d'auditeurs, l'*Hippolyte*, d'Euripide ; il a fait un cours en latin (3 heures) sur les *Nuées* d'Aristophane.

C. Bang, professeur des littératures du Nord, a consacré le premier semestre à l'histoire de la littérature dano-norvégienne au XVIII[e] siècle (4 heures). Dans le second semestre, il a continué le même cours, avec 2 leçons de lecture norvégienne et suédoise.

Le D[r] G.-V. Lyng, professeur de philosophie, a été autorisé

par la Faculté à ne faire que 4 cours par semaine. Le premier semestre, il a traité de la partie essentielle de la philosophie de la nature, c'est-à-dire de la philosophie de la mécanique. Son second semestre a été consacré à quelques chapitres de la logique objective : l'ontologie et la métaphysique, pour 70 auditeurs (6 heures).

Joh.-F.-B. Storm, professeur de philologie romane et anglaise, a terminé, le premier semestre, son cours sur l'*Hamlet* de Shakespeare, pour 15 auditeurs (2 heures) ; puis, il a continué par les *Précieuses ridicules* de Molière, pour 50 auditeurs, qui pour la plupart se préparaient à leur second examen. Il a fait également un cours pour une quinzaine de philologues, sur le vieux français, la bibliographie, la phonétique et la lecture des vieux textes.

Il a consacré en outre 1 heure, pour les mêmes étudiants, à l'exercice pratique du français.

Le second semestre, il a continué les mêmes cours. Il a travaillé toute l'année à sa *Philologie anglaise,* dont le premier volume vient de paraître ; il mène aussi de front un ouvrage allemand.

J.-P. Weisse, professeur de philologie latine, a continué le premier semestre (3 heures), son cours sur l'*Énéide* de Virgile, 8e livre, pour 51 étudiants, puis a passé aux Satires choisies de Juvénal, pour 60 étudiants. Il a repris aussi son cours sur les antiquités romaines.

Le second semestre, M. Weisse a achevé ses commentaires sur les Satires de Juvénal (3 heures), pour 72 étudiants. En outre, il a dirigé des exercices oraux philologiques sur les *Dialogus de Oratibus* de Tacite et des traductions écrites en latin de Polybe.

Le Dr L. Daae, professeur d'histoire, a continué, le premier semestre, ses cours sur l'histoire de l'Europe jusqu'à la paix de Westphalie. En même temps, il publiait un travail sur les Saints de la Norvège, ainsi que l'*Histoire de la Norvège sous Chrétien Ier*. Ce dernier travail figurait parmi les écrits solennels destinés aux fêtes de Copenhague pour le 400e jubilé de l'Université. Après avoir participé aux examens de philosophie et des candidats au professorat, il a consacré 2 mois et demi à des recherches historiques à Copenhague, à Odense, à Lübeck, à Hambourg et à Wolfenbüttel.

Pendant l'autre semestre, il a continué son cours d'histoire de l'Europe, depuis la paix de Westphalie, pour 40 étudiants, tout en donnant l'histoire de Danemark et de Norvège de 1645 à 1679, pour 25 auditeurs.

Le Dr Gustave Storm, professeur d'histoire, a été autorisé à n'enseigner que 4 heures par semaine le premier semestre. Il en a consacré 3 à l'histoire de France, époque des Carlovingiens, pour 10 auditeurs, et a fait un cours d'une heure sur les sources de l'histoire de Norvège depuis la mort du roi Sverre jusqu'en 1240.

Le second semestre, il a continué (2 heures) l'histoire des Carlovingiens, tout en faisant un cours sur l'histoire de la littérature norrainne (2 heures), pour 25 auditeurs.

Sur la demande de plusieurs étudiants, il a commencé avec eux des exercices écrits qui ont eu lieu à son domicile.

Dans le cours de l'année scolaire, il a fait paraître différents travaux, tels que :

Expédition des Vikings (pirates normands); *la Bataille livrée dans le fjord du Havre; Haveloc, the Dane and the Norse King; Recherches sur le Psalterium du saint roi Haakon et de Peder Syv; Recueil des œuvres de Peder Clausson Friis*, et enfin des *Éclaircissements sur les Archives pontificales* (de son édition de P.-A. Munch). Ce dernier travail est déjà traduit en allemand par le Dr S. Löwenfeld.

Avec l'autorisation du département de l'instruction publique, il a passé les mois de juin et de juillet dans les bibliothèques de Copenhagne, de Lund, Stockholm et Upsala, pour étudier les vieux manuscrits. Il a rassemblé les matériaux pour ses *Documents d'origine latine sur l'histoire la plus reculée de Norvège,* qui sont déjà sous presse. Il a encore étudié les manuscrits et traductions des vieux codes norvégiens; sous peu, il publiera un travail sur ce sujet.

Le Dr Sophus Bugge, professeur extraordinaire de philologie indo-européenne et islandaise, a enseigné la prosodie norrainne pendant les deux semestres, avec lecture à l'appui des poèmes *Kvidahattr* et *Malahattr* (20 auditeurs et 2-3 heures). Il a fait de plus un cours de gothique, pour 8 étudiants (2 heures).

Le Dr L. Dietrichson, professeur extraordinaire pour l'histoire des beaux-arts, a fait un cours de 2 heures sur l'art grec au temps de Périclès (20 auditeurs); en même temps, il donnait un cours élémentaire sur l'histoire des beaux-arts à 9 étudiants qui se rassemblaient chez lui pour utiliser tous les manuscrits et les planches y relatives.

Le second semestre, il a commencé un cours sur l'histoire de l'art moderne, qui a réuni plus de 200 auditeurs.

J.-D.-C. Lieblein, professeur extraordinaire d'égyptologie, a

consacré le premier semestre à la lecture de Plutarque (*Iside et Osiride*), 2 heures pour 6 auditeurs.

Le second semestre, il a fait un cours de grammaire des hiéroglyphes (2 heures pour 4 étudiants), plus un autre cours de 2 heures également sur le livre de Lucien : *de Syria dea*.

Le Dr O. Skavlan, professeur extraordinaire de littérature européenne, a enseigné, le premier semestre, l'histoire de la littérature anglaise (Shakespeare et son époque), plus 2 heures par semaine de littérature française sur les auteurs du xviiie siècle, y compris les encyclopédistes (15-20 auditeurs).

Le Dr E. Blix, professeur extraordinaire d'hébreu, a fait un cours de grammaire hébraïque et 2 heures d'exégèse sur la *Genèse* pour près de 50 étudiants chaque semestre.

Le Dr Stenersen, professeur agrégé, a passé les premiers mois de l'année scolaire en Italie, et s'est occupé d'études archéologiques et topographiques à Florence, Rome, Naples et Pompéi, études qu'il a continuées à son retour en Norvège.

Le second semestre, il a dirigé des exercices philologiques écrits suivis par 5 étudiants, et commenté la lettre d'Horace, *De arte poetica*, pour 20 auditeurs (1 heure).

W. Dons, professeur agrégé, s'est occupé, le premier semestre, de l'histoire de la philosophie suédoise depuis Gustave III jusqu'à nos jours. Dans ce cours, il a parlé des philosophes qui appartiennent à la nouvelle philosophie française, de ceux qui, en Suède, représentent l'empirisme français et anglais, et de la philosophie de la morale. Il s'est particulièrement étendu sur Léopold, Thorild et Ehrensvärd.

Le second semestre, il s'est vu obligé, pour cause de maladie, d'interrompre son cours de philosophie ayant pour titre : « Comment l'on peut admettre les résultats des sciences modernes avec une idée saine et religieuse de la vie ».

Y. Nielsen, professeur agrégé, a enseigné, pendant les deux semestres (1-2 heures), la géographie physique et politique de l'Europe (la Suisse, les Alpes, l'Autriche-Hongrie, la Hollande et la Belgique). En outre, il s'est occupé activement de l'histoire politique de la Norvège ; il a fait sur ce sujet plusieurs conférences à la Société des Sciences, qui a publié quelques-uns de ses travaux. Il a encore fait paraître un ouvrage étendu sur le développement du Conseil d'État de Norvège. M. Nielsen a aussi fonctionné à l'Institut ethnographique de Paris comme délégué spécial de la Norvège.

Nous avons déjà vu que les pédagogues norvégiens n'avaient

pas la prétention d'enseigner la philosophie dans leurs lycées, et nous leur en savons gré au nom de cette science que Platon appelait la « Reine des sciences ». Nous nous rangerions volontiers à l'avis de M. Salin, recteur de l'Université d'Upsal, qui nous disait un jour qu'il tolérerait sans crainte l'enseignement de la logique dans les lycées. Mais l'honorable recteur parlait à son point de vue suédois ; habitant un pays où chaque professeur de collège doit avoir étudié cinq ou six ans à l'Université avant de subir l'examen d'État, il s'ensuit que le plus modeste des professeurs suédois fait des études beaucoup plus longues et plus variées que les élèves de notre École normale supérieure. Il n'y a donc aucun danger à confier un cours de logique élémentaire à de tels professeurs. Chez nous, la situation est tout autre ; le plus grand nombre des professeurs des écoles secondaires n'ont jamais fréquenté les hautes écoles. Ce ne sont pour la plupart que des bacheliers, sans doute fort méritants, qui arrivent souvent à la *licence*, mais il ne leur manque pas moins la culture générale et surtout la méthode qui s'acquiert dans les hautes écoles. Nous verrions donc avec plaisir l'enseignement de la philosophie disparaître de nos écoles secondaires ; il va de soi que, pour que des cours de psychologie, de logique, de théodicée et d'histoire de la philosophie produisent quelques fruits, il faut des professeurs spéciaux, dominant complètement le domaine des sciences philosophiques.

Les cours de philosophie, plus que tous autres, doivent être rendus vivifiants, attrayants par les recherches et les investigations du professeur lui-même. Sans cela, que deviennent ces cours ? Des leçons de récitation parfois bien inconscientes. Un cours de philosophie propédeutique mal interprété suffit pour inspirer l'horreur de cette science à de jeunes élèves, et leur faire déserter un jour cette branche d'études indispensable à tout homme scientifique. Les sciences, en général, sans la philosophie, restent un agrégat sans unité ; la philosophie est le digne couronnement de solides humanités, de bonnes études préparatoires pour l'enseignement supérieur.

C'est donc à l'Académie, à l'Université, que chaque étudiant devrait être astreint à suivre ces cours dès les premiers semestres. Là, nous avons tout lieu de croire que nos futurs citoyens académiques apprendraient au moins quel est le but de la philosophie!

Combien de bacheliers n'avons-nous pas entendu dire que la philosophie était une science négative reposant sur des *riens!* Combien d'eux, jugeant en dernier ressort, ont voué cette science au mépris du genre humain?

Si ces jeunes gens avaient suivi de véritables cours de philosophie, ils sauraient que cette science est appelée à contrôler tous les progrès accomplis dans le domaine intellectuel. La philosophie n'est donc rien autre chose que la recherche d'une vue d'ensemble sur l'univers et l'histoire de l'humanité : elle embrasse, pour mieux dire, les sciences de l'ordre matériel ou du monde et celles de l'esprit ou de la pensée. Le domaine de la philosophie n'a pas de bornes, et cette science ramène toutes les autres à l'unité.

Si le cours élémentaire que devrait suivre chaque étudiant à l'Académie n'embrasse point toutes les sciences cosmologiques et noologiques, celui-ci n'en recueillera pas moins de bons enseignements, tant au point de vue des sciences en général que de la méthode. Du reste, une fois là, l'étudiant n'est plus aux prises avec l'A B C du lycée, il suit les cours de différentes Facultés, communique avec des savants de tout ordre, voit fonctionner devant lui tous les ressorts de la machine universitaire, et les premiers semestres l'introduisent déjà dans un ordre d'idées plus vastes ; il acquiert vite une teinture générale des sciences. et se trouve dès lors tout orienté pour suivre avec fruits les cours de philosophie.

C'est ainsi que procèdent les Norvégiens. Les élèves de l'Université sont tous obligés d'étudier la philosophie pendant quelques semestres, car aucun d'eux n'est admis aux examens de fin d'études s'il n'a subi les épreuves de l'examen *philosophicum*.

Ces épreuves diffèrent selon que les candidats se destinent à l'étude des sciences historico-philosophiques, de la théologie, du droit ou de la médecine, ou qui veulent s'inscrire à la Faculté des *sciences mathématiques et naturelles*. Nous avons donc à distinguer la section A, *historico-philosophique*, et la section B, des *sciences mathématiques et naturelles*.

L'examen sur la philosophie est uniforme pour les deux sections ; il ne porte que sur la philosophie élémentaire : logique, métaphysique, psychologie et éthique.

En outre la section A subit l'examen des branches ci-après :

Philologie latine ;

Philologie grecque ;

Auteurs français et anglais ;

Histoire universelle.

La section B est examinée sur celles qui suivent :

Mathématiques ;

Astronomie ;

Physique ;

Chimie;

Histoire naturelle (les candidats ont la faculté de choisir l'une des branches telles que la zoologie, la botanique, la minéralogie ou la géologie.)

Ceux qui ont subi cet examen avec succès ont le titre de candidats en philosophie; ils peuvent dès lors s'adonner à des études spéciales et continuer leur carrière académique.

Dans la seconde partie de notre étude, nous avons indiqué tous les cours ayant lieu dans les cinq Facultés de Christiania. Tout étudiant est libre de suivre tel cours qui lui convient, mais il n'est admis qu'aux examens auxquels lui donnent droit les épreuves de la section qu'il a choisie dans l'examen *philosophicum*.

Il va sans dire que cette préparation à l'examen *philosophicum* prolonge les études d'un an ou deux, mais le gouvernement norvégien sait bien qu'avec ce système d'études, il obtient des professeurs, des magistrats, des médecins, des avocats qui connaissent autre chose que leur métier. Heureux est le pays dont les carrières gouvernementales et libérales sont peuplées d'hommes cultivés qui se trouvent répartis plus tard dans chaque province comme autant de jalons intellectuels! Leur supériorité ne laisse pas que de leur donner une grande influence sur leur entourage, et l'esprit qui les anime déteint facilement sur le reste de la nation.

Pénétrés de l'importance des hautes études, les peuples skandinaves ont voulu, par leur organisation universitaire, qu'elles fussent à la portée de toutes les classes de la société. Un grand nombre de *stipendia* sont distribués aux étudiants qui en font la demande, et surtout à ceux qui ont mérité cette faveur par leur travail et leur conduite. D'aucuns arrivent au bout de leurs ressources avant d'avoir achevé leurs études, mais ceux-là se placent souvent comme précepteurs dans une famille pour un an ou deux, et dès qu'ils ont assez d'économies, rentrent à l'Université pour continuer leurs études et passer leurs examens.

L'examen *philosophicum*, envisagé sous le point de vue scientifique, est déjà d'un degré supérieur à l'*artium*, mais ce n'est qu'à l'examen d'État que les candidats doivent aborder plus spécialement, sous le point de vue scientifique et philosophique, les branches pour lesquelles ils se destinent. Ce n'est guère qu'après cinq ou six années d'Université que les étudiants sont à même de subir les épreuves de l'examen *historico-philosophique* exigé pour les professeurs des écoles secondaires du pays; les candidats pour la section des *sciences mathématiques et naturelles* passent à peu près le même nombre d'années à l'Université.

Les matières de l'*examen d'État historico-philologique* sont réparties en quatre groupes, et chaque candidat aspirant à la carrière du professorat doit se soumettre à l'examen d'au moins deux de ces groupes.

PREMIER GROUPE

Ce groupe comprend la philologie latine et grecque, des travaux écrits dans les deux langues, ainsi que des exercices oraux; une connaissance approfondie des deux grammaires, de l'histoire grecque et romaine, de l'antiquité, de l'histoire, de la littérature des deux pays et de la philosophie; enfin les connaissances indispensables de la mythologie et de la métrique.

Les candidats doivent commenter les auteurs d'une manière très approfondie, aussi bien sous le point de vue philologique que sous le point de vue littéraire et philosophique. Voici les auteurs grecs dont ils doivent être prêts à commenter les œuvres : Homère, Pindare, Sophocle, Hérodote, Thucydide, Platon, Xénophon, Démosthènes, Plutarque, Polybe, Lucien. Les latins sont les suivants : Plaute, Térence, Lucrèce, Catulle, Tibulle, Properce, Horace, Virgile, Cicéron, Salluste, Livius et Tacite.

En 1879, les candidats qui se présentèrent à la fin du premier semestre pour obtenir leur diplôme de professeur eurent à traiter par écrit les questions suivantes :

1. *De vita et scriptis Aristophanis disseratur.*

2. *Taciti Historiarum libri secundi caput LXXVI* (« *His favoribus....... experentia* ») *enarretur et in nostrum sermonem vertatur.*

3. *E. libro Thucydidis secundo caput XI* (οὔκουν χρή —— φαίνεσθαι) *enarretur et in nostrum sermonem vertatur.*

4. *Condicio provinciarum Romanorum liberæ reipublicæ temporibus quænam fuerit quoque modo administratæ sint, breviter exponatur.*

Les questions écrites du second semestre furent celles-ci :

1. *Postquam de fine et proposito orationis Demosthenis quæ* Περὶ τῶν εν Χερσονησω *inscribitur disputatum est, paragraphi* 21-23 (Βούλομαι τοίνυν....... τί ἂν τις λέγοι;) *enarrentur et in nostrum sermonem vertatur.*

2. *Postquam de indolæ epistolarum Horatianarum et ea, quæ inter eas et satiras Horatii intercedit, ratione disputatum est, epistolæ septimæ libri I versus* 1-24 (... « *pro laude merentis* ») *enarrentur et in nostrum sermonem vertatur.*

3. *De Hesiodo et poematis, quæ vulgo Hesiodo tribuuntur, dipustetur.*

4. *Actio futura quomodo in Latino sermone quum in enunciationibus primariis tum in secundariis exprimatur, disputetur et exemplis illustretur.*

DEUXIÈME GROUPE

Le deuxième groupe comprend les langues skandinaves avec la langue norrainne et l'allemand.

Les candidats doivent connaître d'une manière très approfondie la grammaire de la langue norrainne et lire facilement les *Sagas*, tout en prouvant qu'ils sont initiés aux anciennes constitutions norvégienne et islandaise. Ils sont aussi examinés sur la mythologie skandinave et l'art poétique, l'histoire de la littérature ancienne islando-norvégienne, et sur le développement philologique des langues skandinaves.

Le même examen a lieu pour la grammaire (scientifique) dano-norvégienne, la littérature moderne ; les candidats ont une étude toute spéciale à faire sur certains auteurs et certaines périodes de la littérature du Nord.

Pour ce qui est de l'allemand, on exige aussi des connaissances approfondies de la langue et de la littérature, ainsi que la critique des principaux classiques et l'appréciation de quelques périodes de la littérature.

Les candidats sont interrogés sur l'histoire du haut allemand (*Hochdeutsch*) ainsi que sur ses relations avec le *Plattdeutsch* (patois du nord de l'Allemagne) et le hollandais moderne. L'examen écrit et oral a lieu en langue allemande. Voici les questions écrites auxquelles ont dû répondre les étudiants en août 1879 :

1° *Welche Verba regieren im Deutschen den Genitiv, und wiefern ist die Rection mehrerer derselben auch mit dem Accusatio üblich?*

2° *Eine Uebersicht der wichtigsten Werke und Lebensereignisse Schillers.*

TROISIÈME GROUPE

Ce groupe comprend l'histoire et la géographie.

Les candidats doivent prouver qu'ils ont une connaissance générale de l'histoire universelle et traiter leurs questions dans le même esprit et avec toute la profondeur nécessaire pour les hautes écoles.

Ils sont spécialement examinés sur l'histoire des trois pays skandinaves, de l'Angleterre, de l'Allemagne et de la France ainsi, que sur l'histoire grecque et romaine.

En outre, chaque candidat doit traiter deux sujets historiques

choisis par lui; l'un doit appartenir à l'histoire nationale, l'autre à l'histoire ancienne, grecque ou romaine; le tout sous le point de vue scientifique, c'est-à-dire avec relations sur la géographie, la constitution politique des pays, sur le développement littéraire et philosophique des peuples.

L'examen géographique porte sur :

1° La géographie physique comprenant la géographie mathématique, la météorologie, et sur l'étendue géographique des règnes de la nature;

2° La géographie politique qui comprend la statistique, l'étude de la Constitution de chaque pays et l'ethnographie.

Voici les travaux écrits des sessions de l'année 1879 :

De l'établissement du système féodal et de son développement jusqu'à l'avènement des Capétiens sur le trône de France.

Personnalité et politique de William III.

Développement de l'institution des Tribuns du peuple jusques et y compris Sylla.

Résumé de l'histoire d'Angleterre depuis l'élévation d'Olivier Cromwell au protectorat jusqu'à la Restauration.

Caractère des sciences géographiques avant les grandes découvertes du XVe *siècle.*

Ethnographie de l'Italie depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours.

QUATRIÈME GROUPE

Ce dernier groupe comprend le français et l'anglais.

Les candidats doivent posséder des connaissances approfondies des deux langues et traiter spécialement un des principaux classiques ou l'une des périodes littéraires les plus marquantes de chaque langue.

Ils sont examinés sur la partie essentielle de l'histoire de la langue française ainsi que sur ses rapports avec les autres langues romanes.

Il est également traité de l'histoire de la langue anglaise et de sa formation de l'anglo-saxon et de la langue romane.

Il y a, comme pour les autres groupes, des épreuves orales et écrites. Les travaux écrits pour 1879 étaient les suivants :

PREMIER SEMESTRE

1° *Account for the different pronunciations of the letters C and S in English;*

2° *On the use of the subjunctive Mood, past and present;*

3° *Formation et genre des substantifs abstraits français;*

4° *Histoire du développement de la tragédie française depuis le* XVIIe *siècle jusques et y compris Voltaire.*

DEUXIÈME SEMESTRE

1° *A sketch of the general character of the English language and literature in the* XIVth *Century;*

2° *Sur le développement et l'emploi des pronoms dans la langue française et leur analogie avec ceux d'autres langues;*

3° *Comparaison entre le son des voyelles anglaises et norvégiennes;*

4° *L'importance des Encyclopédistes pour le développement littéraire de leur siècle.*

Les questions 2 et 3 ont été traitées en norvégien.

Les élèves de la Faculté des sciences mathématiques et naturelles qui se destinent à l'enseignement ont aussi à subir un examen portant sur 2 des 5 groupes ci-après :

1° Mathématiques et astronomie;

2° Physique et chimie;

3° Histoire naturelle et géographie;

4° Langues skandinaves (y compris la langue norrainne) et l'allemand;

5° Le français et l'anglais.

Les épreuves des deux derniers groupes et celles sur la géographie sont les mêmes que pour les élèves de la Faculté historico-philosophique. Pour ce qui est des mathématiques, les candidats sont examinés sur les mathématiques élémentaires et les chapitres essentiels des mathématiques pures transcendantes. Comme mathématiques appliquées, on leur demande la mécanique, la théorie des machines et la géométrie descriptive.

En astronomie, on leur demande l'astronomie sphérique, théorique et physique.

L'examen du deuxième groupe comprend la physique et la chimie, c'est-à-dire chimie inorganique et organique avec analyses et synthèses.

L'examen sur l'histoire naturelle porte sur la minéralogie, la géologie, la zoologie avec connaissances spéciales des vertébrés de la Skandinavie, et enfin de la botanique avec études spéciales de la flore skandinave.

Nous n'entrerons pas dans de plus grands détails sur cette

branche d'études, car l'examen des sciences mathématiques et naturelles est à peu de chose près celui que subissent les élèves de nos Facultés des sciences.

Les élèves de la Faculté de médecine ne font presque jamais leur doctorat; le titre de *laege* (médecin) leur suffit. Les études médicales durent généralement de six à huit ans. Pour obtenir la *licentia practicandi*, les candidats doivent subir des examens sur les branches ci-après :

1° Épreuves orales sur la botanique et la zoologie, puis, épreuves expérimentales sur la chimie, épreuves théoriques et pratiques sur l'anatomie, ainsi que sur la physique et la physiologie médicales;

2° Le second examen comprend la pharmacologie, la toxicologie, la pathologie générale et l'anatomie pathologique; la pathologie et la thérapie spéciales et chirurgicales; les maladies de la peau, la syphilis, la lèpre, l'ophtalmologie, ainsi qu'un travail écrit sur l'une des branches de cette section;

3° Cette troisième partie porte sur l'examen de clinique médicale et chirurgicale, sur les maladies des femmes et des enfants, sur l'accouchement, les opérations chirurgicales et d'anatomie chirurgicale, sur l'hygiène, la médecine légale, et enfin sur un travail écrit sur l'une des branches de cette section.

Nul n'est admis à l'examen final s'il n'a pratiqué :

Un semestre dans chacune des cliniques médicales;

Un semestre dans chacune des cliniques chirurgicales;

Un semestre à la Maternité et à l'hospice des Enfants ;

Un demi-semestre à la clinique des Maladies de la peau.

Il faut en outre un certificat du professeur d'anatomie pathologique attestant que le candidat a exécuté en sa présence l'autopsie d'un cadavre, avec démonstration et rédaction du protocole.

Les médecins qui désireraient passer leur doctorat peuvent le faire, mais cela se voit aussi rarement pour la médecine que pour les autres branches d'études. Les professeurs de Christiana ayant le titre de docteur l'ont presque tous obtenu aux universités étrangères.

L'étude du droit dure en moyenne quatre ans. L'énumération des cours, que nous avons déjà donnée, prouve combien cette Faculté diffère des nôtres. La science du droit norvégien y est plus spécialement cultivée et, contrairement à ce qui se fait en Allemagne, les élèves n'y sont pas aux prises avec les *Pandectes* pen-

dant plusieurs années. L'art oratoire n'y joue pas non plus un grand rôle : les cours de droit y sont plutôt des leçons où la logique règne en souveraine et d'où sont bannies toutes fioritures de langage insignifiantes.

Les candidats n'ont point de thèse à fournir, mais ils sont soumis à des épreuves écrites et orales très sérieuses. En 1879, cet examen dura une quarantaine de jours et reposait sur les 7 travaux écrits ci-après :

1° Le droit en général ;
2° Le code pénal ;
3° Les divers modes de procédure ;
4° Le droit de propriété ;
5° L'instruction d'une affaire juridique ;
6° Le droit romain ;
7° L'économie politique.

Les étudiants en théologie passent en moyenne quatre ans à l'Université et subissent aussi des examens écrits. Voici les questions qui leur ont été posées en 1879 :

1° Traduction et commentaires des *Psaumes* 22, 23-32 ; *Gal.* 3, 6-14 ;

2° En quoi consiste, d'après l'Écriture, la divinité de Dieu ?

3° Exposé de la crainte de l'homme et des différentes formes du péché, ainsi que de son origine ;

4° Le droit de penser avant la théologie chrétienne ;

5° Des bases de l'Église anglo-saxonne et de l'importance de l'histoire de l'Église.

Comme chez nous et dans plusieurs autres pays, l'Université de Christiana organise tous les ans des concours entre les élèves de chaque Faculté et récompense par une médaille d'argent les travaux les plus méritants.

Nos amis de Norvège trouveront sans doute que nous avons singulièrement abrégé cette étude, mais nous tenions à ne point nous écarter du but que poursuit la Société. Nous avons eu soin de mettre en relief ce qui, dans les institutions universitaires de Norvège, diffère de ce qui existe en France, et nous serions trop récompensé de nos peines si nos investigations à l'étranger avaient le mérite de concourir au développement de notre enseignement supérieur.

Pierre PONNELLE.

LES

THÈSES DE LA SORBONNE

LA PAROLE INTÉRIEURE (1)

Le goût du jour, en histoire comme en littérature, comme dans la critique d'art, est aux recherches de détail, aux monographies patientes et précises. On fait choix d'un petit domaine, nettement circonscrit, on l'explore dans tous les sens, on creuse, on fouille, et ce serait miracle si d'un pareil labeur il ne sortait pas à la longue quelque chose de nouveau. Parfois, la découverte est considérable ; le plus souvent, elle est chétive. Mais nous ne sommes pas difficiles en fait de nouveautés : l'orthographe exacte d'un nom propre, une date authentique rétablie, à plus forte raison la moindre trouvaille nous enchante. Voici que les philosophes eux-mêmes prennent goût à cette méthode. Ils déposent la vieille habitude qu'on leur a tant de fois reprochée de voir les choses de haut; ils observent par le menu, ils décrivent avec une exactitude toute scientifique; ils font même la chasse à l'inédit. A première vue, on serait tenté de sourire. Y a-t-il encore de l'inédit — du véritable inédit — dans l'âme humaine, et depuis le temps qu'on l'étudie n'en a-t-on pas épuisé la science? Il paraît bien que non, puisque M. Egger vient d'écrire tout un livre fort intéressant, sur un sujet mal connu, et que beaucoup de bons ouvrages de psychologie mentionnent à peine.

On sait les avantages et les inconvénients des travaux de ce genre. Les avantages sont tous pour le public, qui est à peu près sûr d'apprendre en de pareils livres quelque chose qu'il ne savait pas, ou de mieux savoir quelque chose qu'il ne croyait plus nécessaire d'étudier. Les inconvénients ne regardent que l'auteur; le pire de tous, c'est le péril de l'engouement. On s'éprend de son sujet, et l'on en mesure l'importance à la peine ou au plaisir qu'il

(1) *Essai de Psychologie descriptive par* V. EGGER. Paris, G. BAILLIÈRE et Cie, 1881.

vous a donné. Le reste ne compte plus pour rien. N'est-on pas sûr d'avoir mis le doigt sur le nœud vital de l'histoire, de l'art, de la philosophie? Illusion naïve, après tout, mais qui peut être dangereuse. Le lecteur n'a pas les mêmes raisons d'admirer; aussi prend-il sur lui de rétablir la juste mesure; il rabaisse autant que l'auteur exalte, et, par amour de l'équité, il tombe quelquefois dans l'injustice. Avec les meilleures intentions du monde, l'ouvrier a fait du tort à l'ouvrage.

Tel n'est pas le cas de M. Egger. Son livre est gros, riche de faits et d'observations; il témoigne d'une rare aptitude à la recherche personnelle, d'un labeur attentif, et pourtant, il est sans prétention. L'auteur étudie curieusement la parole intérieure; il fait l'histoire de la question; il décrit le phénomène; il en distingue et en classe les genres ou les variétés, il en détermine la place dans l'ensemble des faits psychologiques; il pose nettement et il résout d'une façon intéressante, quoique parfois un peu hasardeuse, les problèmes soulevés par ses recherches mêmes; et en tout cela, nulle exagération, nul enthousiasme déplacé, point de cantiques en l'honneur du sujet; tranchons le mot, point de réclame. La parole intérieure est un phénomène comme tant d'autres, qui mérite d'être étudié, qui peut nous en apprendre beaucoup sur la vie de l'âme : ce n'est pas le dernier mot des choses, et quand on le connaît bien, il reste encore de l'inconnu en philosophie. On me pardonnera de louer ainsi ce qui n'est que l'absence d'un défaut. Mais le défaut est grave; il est très commun; ceux qui l'évitent rendent service à la vraie science et à la bonne méthode : on a bien le droit de les en féliciter.

Si la méthode est irréprochable, peut-être doit-on adresser à M. Egger une légère critique sur la composition du livre. Il y a un chapitre, le quatrième, que l'on regrette de rencontrer si tard. C'est dans ce chapitre que la parole intérieure est rattachée à tout un genre de faits psychologiques que l'on nomme d'ordinaire les *images*, et que M. Egger propose d'appeler des *pseudo-sensations*. Telles sont les images proprement dites de la vue, toutes les variétés du son intérieur, etc... Ne semble-t-il pas que ces pages eussent été mieux venues au commencement du livre? Une fois la parole intérieure rangée au nombre des pseudo-sensations, on en eût conclu tout naturellement qu'elle présente les caractères communs à toutes les pseudo-sensations, et l'auteur n'aurait pas été obligé de décrire, comme il l'a fait, ces caractères à deux reprises : d'abord, et tout au long, dans les premiers chapitres, à propos de la parole intérieure elle-même ; puis, en ré-

sumé, au chapitre IV, à propos des pseudo-sensations. Il y a aussi, pour l'esprit du lecteur, une satisfaction et comme une sécurité à passer du général au particulier. Toutefois, la marche du livre est si prudente, si bien assurée, qu'on n'est jamais inquiet, et que cette précaution pourrait paraître inutile. Il n'y a donc là qu'une question de préférence personnelle. L'ordre dont je parle a ses avantages; celui que M. Egger adopte a si peu d'inconvénients, que ce n'est guère la peine d'en chercher un autre.

Il y a bien encore un point où je ferais volontiers quelques réserves, réserves discrètes, à coup sûr, car il y aurait péril à insister. C'est à propos de certaines expressions un peu bizarres, dont M. Egger affecte de se servir. Il parle souvent d'activité *mémorielle*, ce qui n'est pas un grand crime; il « *externe* » les phénomènes, ce qui se pardonne, à la rigueur; mais il écrit, sans que sa conscience littéraire, pourtant si délicate, en paraisse autrement inquiétée, des mots comme « *internité, spatialité*, etc... ». Ce qu'on appelle le purisme est ridicule partout, et dans les sciences plus qu'ailleurs. Or la psychologie est une science. A ce titre, elle doit avoir son vocabulaire de termes techniques, tout comme la physique ou l'astronomie. Il s'agit seulement de ne pas grossir ce vocabulaire plus qu'il n'est besoin. Tant que l'on peut tout dire d'une façon claire et rapide, avec les mots ordinaires, pourquoi ne pas faire l'économie de ces germanismes, dont le moindre défaut est de paraître une concession à la mode du jour? Peut-être n'y a-t-il dans la répugnance que des mots pareils donnent encore à quelques personnes, qu'une simple habitude, et comme un parti pris de ne pas tant innover. Pourquoi ne pas respecter leurs scrupules? Au reste, on ne me persuadera pas aisément que le mot « *spatialité* » soit indispensable; et l'on accordera, je pense, qu'il n'est pas assez joli pour qu'on s'en serve par goût, s'il est possible de s'en passer.

Mais j'ai hâte d'en venir au sujet même du livre. On doit reconnaître qu'il est encore très neuf. Les philosophes ne nous ont pas gâtés pour ce qui est de la parole intérieure. Platon parle bien quelque part d'un « dialogue intérieur de l'âme avec elle-même, et sans la voix, » — mais il veut désigner par là la pensée pure et simple, par opposition à la pensée qui s'exprime, et ces mots si précis, qui pourraient si bien, semble-t-il, être pris dans tout leur sens, ne forment guère chez lui qu'une métaphore. Aristote n'a pas davantage pénétré dans les profondeurs de la question. C'est l'esprit chrétien qui devait naturellement mener à une étude plus précise de ce phénomène. Le silence et l'*oraison mentale* ont

été de bonne heure très recommandés dans l'Église. Mais qu'est-ce que l'oraison mentale, à son degré le plus élevé, alors qu'elle ne se confond pas avec l'extase, sinon la parole intérieure substituée à la parole audible? Bossuet, dont l'attention se trouve attirée de ce côté par ses recherches sur le mysticisme, et en particulier sur les *États d'oraison*, passe très près de la question, mais sans la bien voir. Il nomme la parole intérieure, et il ne l'étudie pas. Locke et Leibniz demeurent presque au même point. Le premier, M. de Bonald remarque l'extrême importance de la parole intérieure, et s'applique à la décrire. Mais, entraîné par l'esprit de système, il utilise sa découverte au profit de sa grande théorie du langage, et il ne la poursuit pas pour elle-même. C'est à un disciple de La Romiguière, très oublié aujourd'hui, qu'il était réservé de la mettre dans tout son jour.

Les *Études élémentaires de philosophie* de M. de Cardaillac parurent en 1830. Au second volume, on trouve environ deux cents pages sur la parole, en général, et sur la parole intérieure en particulier. Elle y est décrite avec une grande exactitude et caractérisée avec une netteté suffisante. Entre l'ouvrage de Cardaillac et la thèse de M. Egger c'est à peine si l'on en rencontre dans les ouvrages contemporains — sauf toutefois dans Bain, — une rapide mention, ou une description écourtée. Aussi faut-il savoir gré à M. Egger de son entreprise; il rend justice à un psychologue dédaigné, et du même coup, il met en lumière un phénomène d'autant plus ignoré peut-être qu'il est plus indispensable, et comme plus naturel à la vie de l'esprit.

—

I

Ç'a été longtemps une question de savoir si l'âme pense toujours; M. Egger en pose et en résout une autre tout aussi embarrassante : il se demande si l'homme parle toujours; et il n'hésite pas à se prononcer pour l'affirmative. Tout phénomène de pensée s'accompagne d'une parole. Quand nous lisons tout bas, nous ne faisons pas autre chose que traduire en paroles les caractères que nous avons sous les yeux. Quand nous écrivons, c'est sous la dictée d'un maître intérieur qui prononce les mots dont nous traçons la forme sur le papier. Le rêve même comporte un langage qui lui appartient. Non qu'il s'agisse ici d'un mouvement des lèvres ni d'une vibration de l'air : il ne s'agit que d'un son tout intérieur, silencieux, si l'on ose dire, et qui pourtant se fait entendre. Obser-

vons, pour nous rendre compte du phénomène, ce qui se passe quand, au milieu d'une conversation à haute voix, nous nous arrêtons un moment, soit pour reprendre haleine, soit pour laisser parler l'interlocuteur. Nous croyons nous taire : en réalité, nous ne cessons pas de parler. La parole intérieure succède à la parole audible : elle fait l'intérim, « elle nous rappelle la trame de notre discours, elle nous dicte les mots qui vont suivre, elle sert de guide, ou pour mieux dire, de *souffleur* à la parole extérieure (1) ».

Sommes-nous dans un lieu où parle quelque orateur inhabile, qui cherche ses mots, et se trompe ? Malgré nous, nous le devançons, et nous le rectifions par la parole intérieure : ces mots qui lui manquent, nous les entendons au dedans de nous-même, nous les avons sur les lèvres, ou plutôt, nous les prononçons. Le sommeil paraît suspendre en nous l'activité de la parole intérieure. Encore faut-il que le sommeil soit très profond et très paisible, car aussitôt qu'apparaissent le rêve ou l'hallucination la parole intérieure reprend son cours. En un mot on la trouve partout. « Elle est comme ces personnes actives et modestes qui, dans une famille ou dans une société, rendent mille services sans exiger de retour, dont chacun subit la bienfaisante influence, et auxquelles personne ne fait attention (2). »

Qu'est-ce donc que la parole intérieure, ou pour être plus précis, en quoi se distingue-t-elle de la parole ordinaire que nous connaissons ? D'abord, c'est une parole. En tant que parole, elle comporte des sons, un rythme, un timbre. Mais le son est très faible, il ressemble à un murmure, et à un murmure qui se ferait plutôt encore deviner que percevoir. Le rythme est plus rapide et moins marqué que celui de la parole extérieure. Le timbre est indécis, et comme voilé. Les Psychologues anglais disent — et M. Egger le dit avec eux — que la parole intérieure est un *état faible*, tandis que la parole audible est un *état fort*.

Mais ici se rencontre une difficulté. La parole extérieure suppose deux sensations : l'une sonore, l'autre tactile. Pour parler tout haut, nous remuons la langue et les lèvres, et nous avons conscience de ce mouvement. La parole intérieure comporte-t-elle cette double sensation ? Quelques psychologues, Bain en particulier, le prétendent : on a contesté leurs observations, ils ont répondu : M. Egger n'est pas de leur avis. On peut bien, dit-il, parler intérieurement en remuant un peu les lèvres ; mais on peut aussi se borner à « imaginer » sa propre parole ; et alors tout mouve-

(1) *La Parole Intérieure*, p. 4.
(2) *Idem*, p. 118.

ment des lèvres et de la langue, toute sensation tactile disparaît. Et qu'on n'aille pas lui objecter l'expérience ; qu'on ne lui dise pas que si, à un moment donné, quelqu'un veut éprouver la chose, malgré lui il aura tout au moins un commencement de sensation tactile. M. Egger répond que l'expérience ne prouve rien. Par cela seul que je me demande s'il y aura sensation tactile, je détermine en moi un certain degré de sensation tactile. Il vaut mieux s'en remettre au souvenir ; je me rappelle mes paroles intérieures les plus récentes et « je les trouve pures de tout élément tactile (1) ». Toute cette discussion très serrée et très intéressante, ne m'a pas précisément convaincu. Il me semble bien difficile de concevoir une parole intérieure sans une ébauche de ces mouvements, et sans un minimum de sensation tactile. Que prouve le souvenir? Absolument rien. Quand je me rappelle mes paroles intérieures, ce n'est pas au moyen de la parole intérieure que je me les rappelle, c'est au moyen de la mémoire. Très certainement la mémoire ne suppose pas de sensation tactile : je puis me rappeler que je me suis promené hier, sans remuer les jambes ; mais la parole intérieure et le souvenir évoqué de mes paroles intérieures sont deux choses très différentes ; et, encore un coup, l'argumentation ne paraît pas concluante (2). Du reste, dans les pages qui suivent, l'auteur est amené à faire d'importantes restrictions, et il finit par se rapprocher si bien de Bain, tout en prétendant qu'il s'écarte encore de lui, que l'on ne voit plus trop en quoi ils diffèrent l'un de l'autre.

De ces différences essentielles que nous avons signalées entre les deux paroles, il en résulte d'autres. C'est d'abord une rapidité bien plus grande de la parole intérieure. Pour parler à voix haute, il faut articuler, il faut aussi respirer : tout cela met entre les syllabes, puis entre les mots, puis entre les phrases, des intervalles plus ou moins longs. Ces nécessités physiques ne s'imposent plus à la parole intérieure. De là, une agilité singulière : on va plus vite ; les mots, les phrases même prennent moins de temps. Puis, la parole extérieure s'adresse aux autres hommes ; la parole intérieure ne s'adresse qu'à nous-mêmes : c'est de nous seuls que nous devons nous faire entendre. Aussi prenons-nous de grandes libertés, soit avec le vocabulaire, soit avec la syntaxe. Que de néologismes clandestins ! Que d'idiotismes personnels ! Une syllabe suffit à représenter tout un mot, un mot à nous rendre

(1) *La Parole Intérieure*, p. 77.
(2) Voir, pour l'exposé des raisons de Bain, *les Sens et l'Intelligence*, p. 297, 298 et 305. (Traduction française.)

toute une phrase : les exclamations tragiques ou familières en sont un exemple frappant. Des termes comme *jamais*, *toujours*, ou d'autres semblables, ont parfois dans les monologues de l'âme la valeur de tout un discours, et en tiennent lieu. Il serait curieux d'établir une Grammaire et un Dictionnaire de la parole intérieure, si la tentative n'était condamnée d'avance à échouer devant la diversité infinie des habitudes individuelles.

Ainsi affranchie de certaines nécessités qui pèsent sur la parole extérieure, la parole intérieure possède une merveilleuse souplesse : elle se transfigure à volonté. L'imitation est assez difficile avec la parole extérieure : je ne puis reproduire toutes les voix, ni même un grand nombre de voix. La constitution particulière de mes organes vocaux s'y oppose. Au contraire, la parole intérieure ne connaît pas de limites en ce genre : elle imite toutes les paroles; elle fait en même temps plusieurs personnages. C'est ainsi qu'au sortir d'une séance publique, où des orateurs ont parlé, nous pouvons refaire, au dedans de nous-mêmes, leurs discours, en y mettant, avec une exactitude quelquefois surprenante, leur intonation et leur accent. Bien plus, il suffit qu'un son frappe nos oreilles pour que la parole intérieure s'en empare et le reproduise. ce son fût-il autre que celui de la voix humaine. Tout le monde sait que la parole intérieure imite très bien les instruments de musique. Sans même être musicien, on peut se donner de véritables concerts intérieurs, pour peu qu'on ait la mémoire des airs et des notes.

Enfin, c'est en vertu des mêmes propriétés que la parole intérieure saisit très facilement l'accent de certaines langues étrangères, tandis que la parole audible rencontre une résistance quelquefois insurmontable de la part des organes. Il n'est pas rare de voir des personnes qui prononçent très mal *au dehors* l'allemand, l'anglais, le russe, le prononcer très bien au dedans. On pourrait insister sur tous ces points, et noter encore d'autres avantages de la parole intérieure sur l'autre. Il n'en resterait pas moins que l'une des deux est fort connue, et l'autre fort ignorée. C'est peut-être qu'ici comme ailleurs, la célébrité se mesure au remuement et au tapage. Et il est incontestable que des deux, c'est la parole extérieure qui a fait et fera toujours le plus de bruit en ce monde.

La parole intérieure, qui en temps ordinaire est si discrète et si paisible, s'anime parfois et se produit sous une forme beaucoup plus accusée, qui en fait comme un phénomène nouveau. Elle a des *variétés vives*, que M. Egger analyse avec beaucoup de soin. Par exemple, la parole intérieure *dramatique*, la parole intérieure

passionnée, la parole intérieure *inspirée*, celle des poètes, que la Muse personnifie souvent; enfin la parole intérieure *morale*, qui n'est pas la moins intéressante. Tout le monde sait ce qu'est la *voix de la conscience*, la *voix du devoir*. On dirait qu'à de certains moments, la loi morale prend vie, et parle au dedans de nous. Nous l'entendons distinctement, elle nous dit : « Tu dois ou tu ne dois pas faire telle chose. » Il arrive même que dans les circonstances graves, solennelles, elle use, selon la remarque piquante de Stendhal, du *vous*, et ce *vous* donne à son langage un ton plus cérémonieux : il a l'air de dire qu'elle nous en veut, et se fâcherait si nous n'obéissions pas.

Entre cette voix de la conscience et ce qu'on appelle les *voix d'en haut*, quelle différence y a-t-il? Aucune, sinon un effet plus marqué de l'imagination, que bien des causes peuvent expliquer chez ceux où il se produit. M. Egger reprend à sa manière la question si souvent débattue des *voix* de Jeanne d'Arc, et du *démon* de Socrate. Il déploie un grand appareil d'érudition, critiquant les uns par les autres les témoignages qui nous sont parvenus, et il arrive à établir en fin de compte, ce dont personne ne doute plus guère : à savoir, que ce sont là des cas extraordinaires d'un phénomène d'ailleurs très commun; de vives hallucinations de l'ouïe, qui n'entraînent pas nécessairement un désordre pathologique.

On trouvera encore dans le livre d'ingénieuses remarques sur le passage de l'état faible à l'état fort, c'est-à-dire de la parole intérieure au langage proprement dit. On y verra comment un état psychologique particulier, la réflexion, nous présente la parole intérieure dans toute sa pureté. C'est là qu'il faut l'étudier, si l'on veut en connaître l'essence. Cette essence, quelle est-elle? La recherche est délicate, elle dépasse les bornes de la Psychologie. On ne saurait en vouloir à M. Egger de ne pas s'y étendre. Mais il me semble, en revanche, qu'on ne saurait accepter ce qu'il en dit. Selon lui, plus la parole intérieure s'éloigne du langage, plus elle est elle-même. Prenons-y garde : à mesure que s'atténuent tous les caractères par où elle se rapproche du langage, à mesure aussi s'accentuent tous ceux par où elle se rapproche de la pensée. Elle finit par s'en rapprocher si bien, qu'elle est plutôt une pensée qu'une parole, c'est au point qu'on doit *« lui retirer le nom de parole »* et l'appeler la *« pensée parlée »*, un *« élément phonoïde de la pensée* (1) ». Et tout à coup pris d'une soudaine vénération pour

(1) *La Parole Intérieure*, p. 188.

ce mode supérieur et épuré du phénomène, l'auteur propose de le considérer comme le type unique et exclusif, de lui réserver le nom de parole intérieure, et d'appeler d'un autre nom, par exemple du nom de *parole imaginaire*, l'ensemble des variétés vives qui, décidément, ressemblent trop à la parole parlée, et ne sont pas de véritables paroles intérieures.

J'avoue que ceci m'inquiète. Car enfin, il ne faut pas être trop exigeant, ni vouloir trop raffiner sur les choses. Je commence par admettre qu'il existe une parole intérieure, et que cette parole est bien telle qu'on la décrit dans les premières pages du livre. Je la rencontre, cette parole, à tous les moments de la vie psychologique, j'en reconnais l'importance et la commodité. Puis, brusquement, j'apprends que ce n'est pas là de vraie parole intérieure, que c'est tout au plus de la *parole imaginaire*, et qu'un mode, un seul, de cette parole, est la véritable parole intérieure. Voilà qui est déjà grave. Mais on va plus loin; on nous dit : Ce mode privilégié, il ne faut pas l'appeler *parole*, il est trop pur pour cela; il laisse au-dessous de lui tout ce qui n'est que parole : il s'élève jusqu'à la pensée même. Il est ou la pensée, ou, tout au moins, — et la définition paraît manquer de clarté, — l'*élément phonoïde de la pensée*. Oui ou non, la parole intérieure est-elle ce quelque chose dont on m'a longuement entretenu, cette image sonore, assez réelle pour qu'on ait pu se demander si elle n'est pas toujours et partout doublée d'une image tactile? Si elle est cela, elle est quelque chose, elle n'est pas rien. Dans toute la fin de cette première partie du livre, on ne peut s'empêcher de trouver que la parole intérieure s'exténue outre mesure; elle se dessèche, j'allais dire elle se volatilise en pensée. Et l'on en vient à se poser cette question : Y a-t-il deux choses, la pensée d'une part, la parole d'autre part; ou bien une seule? Vous me dites que les modes les plus vifs de la parole intérieure se rapprochent de la parole extérieure, au point de se confondre presque avec elle, de cesser d'être intérieurs, et de mériter de perdre leur nom. Vous ajoutez que les modes calmes de la parole intérieure ressemblent à la pensée au point de se confondre presque avec elle. Vous en venez à douter vous-même si c'est là de la parole ou de la pensée. Vous proposez, pour rester dans ce qui vous paraît être la mesure singulièrement subtile de la vérité, de créer cette expression nouvelle : l'élément phonoïde de la pensée. Mais, encore une fois, que devient la *parole intérieure*, *votre* parole intérieure, le phénomène auquel vous consacrez tout un livre si rempli? Je trouve, en fin de compte, une parole imaginaire et des éléments phonoïdes de la

pensée. Ce que nous appelions tout à l'heure la parole intérieure disparaît ou n'existe plus.

Voilà quelques remarques qui viennent naturellement à l'esprit quand on en arrive à ce point de l'ouvrage. L'auteur se défend bien de *supprimer son sujet;* il atténue, avec un remarquable talent, ses restrictions et ses négations. Mais toute la souplesse et tout l'art qu'il déploie n'y peuvent rien. Qu'en concluons-nous? Qu'il n'existe point de parole intérieure? Nullement. Nous la défendrions au besoin contre M. Egger lui-même. Nous le prierions de ne pas trop idéaliser, de reconnaître que, pour qu'il y ait parole intérieure, il faut que je me parle à moi-même, et que pour me parler à moi-même, je fais quelque chose de plus que de penser.

II

C'est avec le cinquième chapitre que commence la seconde partie du livre: elle est moins longue que la première, puisqu'elle remplit cent et quelques pages à peine. Mais l'auteur conviendra sans doute volontiers qu'elle n'est pas la moins importante des deux. Jusque-là son analyse était demeurée purement descriptive. Voici maintenant qu'il s'efforce de pousser plus avant et qu'il aborde les vrais problèmes : les rapports de la parole intérieure avec la pensée. Et tout d'abord, les rapports de temps. La parole intérieure suit-elle la pensée? ou bien les deux phénomènes se produisent-ils ensemble dans un moment indivisible? Un esprit étroit et systématique, comme l'était M. de Bonald, acceptait en gros l'une des deux solutions. Selon lui, les deux phénomènes sont simultanés, et cette observation n'était pas inutile à l'établissement de sa thèse favorite sur l'origine du langage. M. Egger distingue, et n'accepte pas de règle unique. Sommes-nous occupés à lire un livre écrit dans notre langue maternelle? Il semble bien qu'ici l'on ne puisse discerner aucun intervalle entre la parole intérieure et la pensée. Reste à savoir si cela ne doit pas s'expliquer par l'habitude que nous avons de lire dans cette langue. Au contraire traduisons-nous un écrit d'une langue étrangère, ou méditons-nous sur quelque texte obscur dont le sens nous échappe? tout change. La parole alors précède la pensée. Nous parlons les mots, qui nous font trouver les idées. Selon l'ingénieuse comparaison de M. Egger, nous sommes « dans la situation de l'homme qui écoute la parole d'autrui. Nous écoutons

notre parole intérieure; nous la comprenons ensuite, si nous pouvons; le mot appelle la pensée; l'idée suit et interprète le mot (1). » Ceci nous met sur la voie de l'explication véritable. Notre langue, qui nous est à présent si familière, a commencé par être aussi inconnue pour nous que peuvent l'être aujourd'hui des langues dont nous n'avons aucune notion. Il nous a fallu faire la conquête de cette langue, mot par mot, et syllabe par syllabe. Durant toute la période où nous en avons ainsi pris possession, nous étions, par rapport à cette langue, dans les conditions mêmes où nous sommes aujourd'hui par rapport aux langues étrangères. L'enfant qui balbutie en lisant, trouve le mot avant l'idée; la parole intérieure devance chez lui la pensée.

Dans les cas qui précèdent, il ne s'agit que d'interpréter la pensée d'autrui; il ne s'agit pas encore d'inventer notre propre pensée. Ici, l'ordre est renversé. Il est bien certain que nous pensons nos idées avant de les exprimer. Le plus souvent, l'habitude nous empêche d'apercevoir l'intervalle qui sépare les deux phénomènes; les progrès de notre intelligence le diminuent aussi graduellement; à mesure qu'il s'exerce, l'esprit acquiert de l'agilité, et nous en venons à croire, par une illusion très naturelle, que la parole ne se sépare point de la pensée. M. Egger ne saurait admettre la thèse de M. de Bonald, et il semble bien que, sur tous ces points, ses démonstrations soient irréprochables. Il faut donc se défier de certains aphorismes célèbres, qui tendent à faire croire qu'entre la pensée et la parole, il n'y a pas de solution de continuité. Assurément les choses se passent ainsi quand l'esprit est adulte, et qu'il a conquis des forces en s'exerçant, mais il n'en saurait être de même à l'origine.

On sera peut-être tenté d'objecter le babillement perpétuel des enfants; la parole n'a-t-elle pas l'air chez eux d'être en avance sur la pensée? Ce serait une grave erreur de le croire. Il n'y a pas encore, chez l'enfant, une liaison si étroite entre la parole et la pensée. S'il parle, ce n'est pas signe qu'il pense. Le contraire serait plus vrai : « il se repose ainsi; il joue », et quand il pense, « il parle peu ». Donner à l'idée son expression plus ou moins exacte est tout un art très délicat et très compliqué, doublé d'un mécanisme obscur. On n'y parvient pas du premier coup.

Ce qui rend la question plus difficile, c'est que les rapports du mot avec l'idée sont, pour ainsi dire, des rapports doubles. L'idée agit sur le mot, mais le mot réagit sur l'idée. On le reconnaît en géné-

(1) *La Parole Intérieure,* p. 215.

ral, d'une façon vague. Mais il y aura grand profit pour tous ceux que ces matières intéressent, à lire les pages si étudiées où M. Egger détermine, avec une précision toute nouvelle, cette action et cette réaction des idées sur les mots, des mots sur les idées. Nous vient-il à l'esprit quelque idée un peu neuve? Aussitôt les mots pour la rendre se pressent en foule dans la mémoire. Mais ces mots ont déjà servi, et servent encore chaque jour dans mille combinaisons diverses. Ils traînent à leur suite des sens plus ou moins déterminés. Ils ne sont pas aussi neufs que notre idée, et ne s'y appliquent pas comme il faudrait. Nous ne parvenons guère qu'à des à peu près : pour fourbir à nouveau tous ces instruments, il faut un travail considérable. Aussi, la difficulté de l'expression est-elle toujours en raison de l'originalité ou simplement de la précision des idées. C'est l'obstacle qui se dresse devant tous les novateurs en matière philosophique, politique ou sociale. Ils n'arrivent pas aisément à trouver des expressions qui rendent bien leurs pensées. On s'étonne de l'obscurité de quelques écrivains, d'un Kant, ou d'un Maine de Biran. Il faudrait plutôt s'étonner de la clarté relative à laquelle ils parviennent. Leurs expressions ne sont pas encore adéquates à l'idée, elles sont mises là comme des pierres d'attente. C'est à la postérité qu'il appartient de les remplacer, quand ces idées d'abord si nouvelles se sont enfoncées de plus en plus dans les esprits, et qu'on a eu le temps de créer des termes appropriés.

Reste une dernière difficulté, la plus grave de toutes, où l'auteur s'est évidemment complu. On le sent, en lisant les pages qui en traitent. Qu'est-ce que la pensée? La parole intérieure en est une image, un signe. Mais l'objet même diffère-t-il du signe qui le représente en nature, ou seulement par quelques caractères de médiocre importance? Cette recherche nouvelle est parallèle, comme on le voit, à celle qui remplit les premiers chapitres : elle est, d'ailleurs, infiniment plus subtile et plus complexe.

Aristote a dit le premier que la pensée ne va jamais sans quelque image. Mais que faut-il entendre par là? J'ai, par exemple, l'idée d'un cheval, et je prononce le mot *cheval,* soit en parole extérieure, soit en parole intérieure. Qu'y a-t-il en mon esprit avant que sorte le mot? Une image plus ou moins nette, image visuelle d'abord, puis quelque image sonore du hennissement ou du bruit des sabots, etc. C'est donc comme une sorte « d'écriture idéographique intérieure (1), qui double l'expression

(1) *La Parole Intérieure,* p. 244.

sonore d'une expression colorée et étendue ». Est-ce là saisir la pensée elle-même ? Assurément non, mais c'est atteindre les derniers éléments sensibles sous lesquels « semblable à un monarque asiatique », elle se cache et se dérobe. M. Egger n'avait pas à l'y poursuivre : sa thèse n'est pas une thèse de métaphysique. Aussi devons-nous, comme lui, nous arrêter devant les obscurités et les mystères de cette recherche, pour en revenir tout uniment à la parole intérieure.

Est-ce bien à la parole intérieure qu'il faut dire ? N'est-elle pas un peu oubliée dans toute la suite du livre ? Et cette théorie du langage, qui apparaît tout à coup, n'a-t-elle pas beaucoup plus de rapports avec la parole audible qu'avec la parole intérieure ? Car c'est bien une théorie du langage, théorie complète et bien liée qui s'impose au nom des principes établis et acceptés jusque-là. Avec un philosophe, l'esprit de système ne perd jamais ses droits, et quand il abdique, c'est souvent pour se ménager plus tard une rentrée brillante. C'est ainsi que cette étude si sagement analytique au début, se termine par la plus aventurée des synthèses. Jugeons-en plutôt.

Le mot est un signe, une image. Mais en vertu de quelle convention ce signe représente-t-il la chose signifiée ? Il la représente parce qu'il nous rend la principale des sensations que peut donner l'objet, celle qui frappe le plus, celle qui imite le mieux l'action de cet objet sur nous. Mettons ceci en langage technique : le mot est une onomatopée. Non pas tous les mots, non pas même le plus grand nombre de ceux qui se trouvent à présent dans nos langues modernes, mais les mots primitifs, formés à l'origine des langues, ou de la première langue. Ces onomatopées sont, du reste, des expressions très imparfaites, incapables de traduire les idées psychologiques, métaphysiques, ou simplement abstraites, et qui ne sauraient longtemps suffire à l'intelligence. Aussi les langues ont-elles perdu peu à peu ces premières formes. Le signe s'est perfectionné. Il a eu de moins en moins de ressemblance avec la chose signifiée : il est devenu un symbole ; puis on s'est contenté d'un rapport tout arbitraire, conçu et imposé par l'esprit de l'homme. Sous cette dernière forme, le signe peut exprimer des idées générales, et s'appliquer indifféremment à tous les objets d'un genre. Toute cette évolution des signes s'est faite en un certain nombre d'époques bien déterminées : M. Egger en compte trois, « l'onomatopée, la métaphore ou le symbole, enfin, la signification arbitraire. Vraisemblablement tous les noms aujourd'hui

conventionnels sont d'anciennes métaphores, *et toutes les métaphores sont d'anciennes onomatopées* (1). »

Mais pourquoi des onomatopées? Pourquoi l'imitation des objets par le son? En d'autres termes, pourquoi, parmi toutes les sortes d'images qui peuvent représenter un objet, est-ce l'image sonore qui a prévalu? Ne semblerait-il pas plus naturel que ce fût, par exemple, l'image visuelle? De toutes nos sensations, les plus rapides, les plus distinctes, les plus frappantes, sont sans aucun doute celles de la vue. Comment le langage ne s'est-il pas formé de manière à reproduire l'impression des images visuelles? Cela tient à ce que la représentation des « visa » est extrêmement difficile. Soit que l'on décrive par geste, soit que l'on peigne ou que l'on dessine les objets, on se trouve à tout propos arrêté. D'abord, le signe est difficile à produire; il ne va pas aussi vite que la pensée; puis il est éminemment fugitif; il ne montre qu'un aspect des choses, aspect sans cesse variable, selon l'art et l'expérience de celui qui produit le signe. Au contraire, l'image sonore est aisée à obtenir; elle est rapide, presque aussi rapide que la pensée elle-même. Une fois fixée et acceptée, elle demeure la même pour tous les hommes, et elle marque toujours l'objet par les mêmes caractères. De là sa prédominance sur l'image visuelle.

Ainsi, l'image sonore se trouvait fort bien appropriée au rôle qu'elle allait remplir. On commença, selon toute vraisemblance, par imiter le son des objets sonores; puis, on chercha d'autres sons pour exprimer les formes visibles et tangibles. L'onomatopée fit tout cela, et c'est ainsi que se forma et se développa le langage. Les arts du dessin et l'écriture apparurent un peu plus tard, quand l'homme sentit le besoin de joindre à la parole une représentation des choses, qui les mît sous les yeux, et les fît voir... N'avais-je pas raison, tout à l'heure, de prétendre que nous dépassons de beaucoup le domaine de la parole intérieure?

Ces vues de M. Egger sur l'évolution du langage, je n'entreprendrai pas de les discuter. Il y faudrait une compétence particulière qui n'appartient pas à tout le monde. Mais il existe des livres très bien faits, et qui sont aujourd'hui dans toutes les mains. Sans avoir de système à soi sur ces grandes questions, on peut connaître les systèmes des autres. Ouvrons la *Science du langage* et les *Nouvelles Leçons*, de Max Muller, ou bien les *Mélanges de Mythologie et de Linguistique*, de M. Bréal, pour ne parler que des

(1) *La Parole Intérieure*, p. 258.

plus considérables; nous y trouverons bien des raisons alléguées contre l'explication du langage par les onomatopées. La thèse de Herder, qui fit fortune pendant un temps, est aujourd'hui fort discréditée. On objectera que M. Renan, dans son livre sur l'*Origine du langage*, est encore assez favorable aux onomatopées. Mais le livre date de 1848, et a été réimprimé dix ans plus tard. C'est donc presque un vieux livre. Tout marche si vite en ce temps-ci! La philologie et la linguistique plus vite encore que les autres sciences; elles sont jeunes, et elles ont à rattraper le temps perdu. Les travaux de Max Muller sont plus récents; ceux de M. Bréal datent presque d'hier. L'un et l'autre réduisent à un minimum presque imperceptible le rôle de l'onomatopée dans la formation du langage. D'abord, combien de mots y a-t-il, et quels mots où puisse encore être aperçue la trace de l'onomatopée? Ces mots sont en nombre infime. En outre, ce sont « les jouets et non les outils du langage », et Max Muller, qui les caractérise ainsi, ajoute : « Toute tentative pour ramener à des racines imitatives les mots les plus communs et les plus nécessaires, ne pourra jamais être qu'en pure perte (1). » Et ailleurs, jugeant la théorie même de l'onomatopée : « Cette théorie est fort satisfaisante, tant qu'il ne s'agit que de poules qui gloussent, ou de dindons qui glouglottent; mais autour de cette basse-cour, il s'élève une muraille, et nous ne tardons pas à nous apercevoir que c'est derrière la muraille que commence réellement le langage (2). »

M. Bréal est tout aussi affirmatif. On connaît la comparaison si juste dont il s'est servi : Admettons, dit-il, que l'onomatopée ait eu quelque part à la formation du langage, nous serons toujours incapables de déterminer cette part. « Il en est des mots comme de ces blocs de rochers que les rivières, au commencement de leur course, arrachent des montagnes et emportent avec elles; déjà à la moitié du voyage ils ont perdu leurs aspérités, et ils finissent par être ces galets ronds et polis que lave et amincit sans cesse la mer. Si nous croyons parfois entendre dans certains sons de nos idiomes une imitation des bruits de la nature, nous devrions nous rappeler que les mêmes bruits dans d'autres langues sont représentés par de tout autres sons, dans lesquels les peuples étrangers croient également sentir des onomatopées, de sorte qu'il serait plus vrai de dire que nous entendons les bruits

(1) *Science du Langage*, traduction française, p. 427.
(2) *Nouvelles Leçons*, traduction française, I, p. 121.

de la nature à travers les mots auxquels notre oreille est habituée depuis l'enfance (1). »

Là paraît bien être la vérité : ce que nous appelons une onomatopée n'est guère qu'une association d'idées, ou pour mieux dire, de sons, association plus ou moins arbitraire, mais rendue forte et frappante par l'habitude. Il faut mettre à part certaines imitations tout à fait modernes, et voulues, qui n'ont rien à voir avec les lois de l'évolution du langage, et qui sont du reste, comme le dit si bien Max Muller, « des jouets » dans nos langues. On pourrait apporter encore bien d'autres témoignages, empruntés aux maîtres de la science, et qui tous déposeraient contre le rôle si considérable attribué ici à l'onomatopée. Voilà qui doit donner à réfléchir. Sans doute, tout se tient et s'enchaîne dans le livre de M. Egger. Étant admis que l'élément ultime de nos idées est une image ; que l'image la plus propre à représenter les objets est une image sonore, on en vient, par un chemin très direct, à cette conséquence, que les premiers mots dont se servirent les hommes durent être des onomatopées. Reste à savoir si, en ces matières, la déduction est de mise. Il faudrait, pour en être sûr, posséder bien des connaissances qui nous manquent encore, et combler des lacunes immenses. Le mieux est de ne pas se prononcer sur ces questions d'origine, tant que l'étude des racines n'aura pas été poussée plus loin et ne nous aura pas livré plus de faits certains. En tous cas, lorsqu'il faut choisir entre les conceptions les plus liées et les mieux suivies d'une part, et, d'autre part, des faits, même obscurs, même incohérents, le choix est décidé d'avance. C'est à la méthode expérimentale qu'il appartient de nous renseigner sur les premières formes du langage. Jusqu'à ce qu'elle se soit prononcée, nous attendrons. J'ajoute que l'on éprouve une défiance involontaire pour cette explication par l'onomatopée. Elle a le tort très grave de susciter des préventions qui doivent compter pour quelque chose.

Est-il bien nécessaire, au reste, de traiter et de résoudre ici une question aussi importante et aussi difficile? et l'étude de la parole intérieure doit-elle nous conduire jusque-là? Quelle qu'ait été l'origine première des mots, il n'en est pas moins certain que du jour où l'homme a parlé au dehors, il a aussi parlé au dedans. Voilà notre véritable objet. On peut le traiter pour lui-même, sans y joindre toute une philosophie du langage. C'est, d'ailleurs, ce que M. Egger s'est proposé de faire; et tout ce qu'il a dit sur la

(1) *Mélanges de Mythologie et de Linguistique*, p. 400.

parole intérieure restera comme une très précieuse contribution à la science psychologique.

III

Il y aurait quelque injustice à s'en tenir là, et à fermer le livre sur la théorie de l'onomatopée. Les dernières pages méritent d'être lues : elles sont parmi les plus achevées de forme, et aussi parmi les plus nouvelles de tout l'ouvrage. Il s'agit de la vie même du langage, qui, une fois créé, par onomatopée ou autrement, subsiste, se développe, s'altère, se transforme, comme un véritable vivant.

Les lois de cette existence sont, sans nul doute, multiples et complexes. Il en est une qu'on admet généralement, et qui semble bien être fausse. On parle volontiers de l'*usure des mots*, on dit que dans une langue, les termes, à force de servir, se détériorent : de là les deux formes acceptées par les linguistes du renouvellement des langues. Il paraît y avoir là une sorte d'illusion. Ce qui s'use, ce n'est pas le mot, c'est l'idée. A force d'être maniées par les esprits, les idées perdent leur netteté première, tout comme les pièces de monnaie perdent avec le temps leur empreinte. La plupart des hommes ne réfléchissent pas, ne font pas attention aux idées : quand ils pensent, ils se contentent d'apercevoir un moment et en gros leur idée, puis ils passent à une autre, et ainsi de suite, sans fin. Il en résulte que les mots dont ils se servent pour exprimer ces pensées, se vident peu à peu de leur contenu primitif, du sens précis qu'ils avaient à l'origine. Au bout d'un certain temps, ils ne veulent plus rien dire. Le néologisme intervient alors « moins pour restaurer les langues vieillies, que pour réveiller les esprits, remuer les idées, et parce qu'il exige, pour être compris, un nouveau classement des conceptions élémentaires » (1). C'est ce qui fait que les grands mouvements qui se produisent dans l'humanité, et qui ébranlent soit l'ordre social, soit l'ordre politique, soit l'ordre intellectuel et moral, supposent un langage relativement neuf, capable de frapper et d'émouvoir soit par sa simplicité, soit par son étrangeté.

Ce que la nouveauté des mots peut faire dans les grandes circonstances, l'attention à elle seule le fait chaque jour, et pour tous les esprits. L'humanité se renouvelle par le langage, et l'homme par la sévérité avec laquelle il surveille sa propre pensée, c'est que

(1) *La Parole Intérieure*, p. 295.

là, en effet, est le grand péril pour l'intelligence : il circule tout autour d'elle des idées, des jugements usés, flétris, sans vigueur et sans valeur. La mode, le préjugé, ce qu'on appelle le *sens commun*, et aussi les simples habitudes, autant d'agents destructeurs de la pensée humaine. Il faut savoir y résister. « Penser par soi-même, tel est le remède (1). » On ne saurait mieux dire. Ce qui est vieux, connu, banal, il faut le rajeunir; ce qui est trouvé depuis l'origine même de la pensée, il faut le retrouver, il faut l'inventer à nouveau. On se moque des gens qui découvrent à tout propos l'Amérique. Il se peut que dans le commerce du monde, ces gens-là soient ridicules. Mais, au fond, ils ont raison, et on doit les imiter. Tâchons de découvrir l'Amérique : c'est-à-dire de *comprendre* nos idées, mais n'allons pas crier sur les toits que nous l'avons découverte. Pour cela, arrêtons au passage tous les mots, et demandons-leur ce qu'ils sont et ce qu'ils portent avec eux. Si nous les laissons passer librement, ils opprimeront au dedans de nous l'idée, qui doit se défendre. C'est ainsi « qu'après avoir créé le langage à son usage, l'esprit doit lutter pour la vie contre le langage » (2).

On voit sans peine l'exactitude et l'importance pratique de cette remarque. Le lecteur en rencontrera beaucoup d'autres tout aussi intéressantes, et qu'il n'a pas été possible de relever ici. Il appréciera ces observations si justes, si pénétrantes, qui ouvrent à tout propos des jours sur les points encore mal éclairés du sujet. Peut-être quelques censeurs rigoureux trouveront-ils qu'on s'éloigne trop souvent de la parole intérieure : j'ai dû constater à deux reprises que nous l'avions laissée un peu loin derrière nous : il eût été facile de multiplier les exemples; mais on serait mal venu, il me semble, à quereller l'auteur sur ce point. Si quelques questions sont plutôt abordées que résolues, s'il y a des commencements d'idées qui ne reçoivent pas tout leur développement, c'est qu'il est impossible de tout approfondir en trois cents pages. En attendant, bien des problèmes sont posés; bien des curiosités sont satisfaites ou éveillées. Faut-il en demander davantage au livre d'un philosophe?

Henry MICHEL.

(1) *La Parole Intérieure,* p. 316.
(2) *Idem,* p. 320.

REVUE RÉTROSPECTIVE

DES OUVRAGES DE L'ENSEIGNEMENT

DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL

(Conclusions extraites du *Rapport sur l'Instruction intermédiaire dans le midi de l'Allemagne*, par Saint-Marc Girardin) (1835).

Il me reste à résumer rapidement quelques-unes des réflexions contenues dans ce qu'on vient de lire.

Ce qui frappe d'abord, c'est la nouveauté de tous les établissements consacrés en Allemagne à l'instruction intermédiaire. L'instruction intermédiaire est un besoin né de l'état de la société en Europe, et partout on cherche à satisfaire ce besoin nouveau. De là les établissements divers connus sous le nom d'écoles usuelles, écoles bourgeoises, écoles primaires supérieures, écoles d'arts et métiers, écoles polytechniques. Tous ces établissements sont différents les uns des autres; cependant ils ont tous un caractère commun qui les distingue des écoles anciennes, c'est l'exclusion des études classiques.

Au moyen âge, les écoles n'étaient faites que pour les clercs, c'est-à-dire pour ceux qui voulaient entrer dans l'Église, et les clercs ayant besoin de latin, les études étaient toutes latines. Le chevalier et le marchand ne songeaient pas à entrer dans les écoles. Ils apprenaient leur profession par la pratique, le jeune gentilhomme était page, le marchand était apprenti. C'était aussi une sorte d'instruction usuelle. Plus tard, au xvie siècle, le goût de la littérature profane se fit sentir : de plus, il y avait dans la société une classe de personnes qui, sans être clercs, avaient besoin d'études et d'instruction classique. C'étaient les jurisconsultes et les magistrats; c'était aussi déjà l'élite des riches marchands qui sentaient le prix de l'éducation et voulaient que leurs enfants fussent mieux instruits qu'ils ne l'avaient été eux-mêmes; vanité paternelle tout à fait honorable et qui est un des principes du développement de la société, chacun ainsi faisant effort pour élever d'un cran sa famille.

Au xvie siècle, les établissements d'instruction publique s'accommodèrent aux changements introduits dans la société. De théologiques qu'elles étaient, les études devinrent séculières et même profanes. L'étude de la littérature grecque et latine devint la base de l'éducation, et la théologie, qui faisait le fond des études anciennes, fut réservée à ceux seulement qui en avaient besoin pour leur vocation. Beaucoup de bons esprits pensent même que la théologie fut trop exclue du système des études, qu'il fallait la restreindre, mais non l'écarter, et qu'il eût été

utile de lui laisser dans l'enseignement des collèges une part plus grande. Ce furent surtout les jésuites qui introduisirent ce système d'études littéraires, croyant sans doute qu'il était bon de ne pas mettre la théologie à la portée de tous les esprits, parce que cela favorisait l'esprit de dispute et d'hérésie ; de plus, ils étaient persuadés qu'étant les maîtres et les directeurs des établissements d'instruction, la religion ne souffrirait pas de cette exclusion, puisqu'ils seraient toujours là pour la faire pratiquer à leurs élèves. C'est ainsi qu'en fait de religion, ils préférèrent la pratique à l'enseignement, l'habitude à l'étude, la forme au fond. On sait ce qui est arrivé de cette sécularisation des écoles, qui date des jésuites. Ces écoles toutes séculières ont formé peu à peu une génération, qui a achevé la sécularisation de l'instruction publique en chassant les jésuites.

L'éducation littéraire, introduite par le cours des choses, a prévalu jusqu'ici dans les écoles. Doit-elle continuer à prévaloir?

De grands changements se sont faits depuis cinquante ans dans la société : le plus grand et celui qui les exprime tous, est assurément le changement même qui s'est fait dans la signification de ce mot. La société, il y a soixante ans, voulait dire l'élite, le petit nombre. La société, aujourd'hui, veut dire tout le monde, et le sens particulier de ce mot a peu à peu cédé la place au sens général. Le nombre des familles qui comptent pour quelque chose dans le monde s'est accru singulièrement; ce n'est pas que la richesse publique se soit peut-être beaucoup augmentée; mais elle est distribuée plus également. Ces familles veulent de l'éducation pour leurs enfants; c'est un de leurs droits, c'est une de leurs prétentions. Aujourd'hui, où il n'y a plus de barrières entre les différentes classes de la nation, la vanité, qui ne perd jamais son pouvoir, a remplacé les distinctions légales par ce qu'on appelle des nuances sociales, et une des nuances qui distingue la bourgeoisie de ce qu'elle nomme le peuple, c'est que la bourgeoisie *met ses enfants au collége*. Je me sers à dessein du mot qu'elle emploie; le collége aujourd'hui crée une distinction et fait une nuance. Du reste, on n'est pas difficile en fait de collège : une petite pension, un mauvais collége communal où il y a deux ou trois classes latines, voilà ce qu'on nomme un collége. Seulement, il faut du latin; car le latin ayant été longtemps le fond unique de l'éducation, est resté dans l'idée de la foule comme le signe d'une éducation supérieure. La vanité paternelle demande donc du latin, peu, si l'on veut, et plus pour l'apparence que pour le profit; car, quant au profit, il le croit fort médiocre, et le bon sens des parents comprend bien que l'étude du latin, telle qu'elle est faite, profitera peu à des enfants qui se destinent à des professions industrielles.

Il y a là, entre le goût du latin par vanité et le besoin d'une autre sorte d'instruction, une lutte qu'il est curieux d'étudier.

Une portion de la bourgeoisie veut pour ses enfants une éducation supérieure à l'instruction primaire, une instruction qui ne soit pas seulement l'instruction nécessaire et indispensable, qui tienne de celle du collège : et cependant elle ne veut pas de l'éducation purement littéraire. Elle demande donc plus que l'école, et moins que le collège, c'est-à-dire une éducation intermédiaire qui convienne aux diverses vocations que doivent embrasser les enfants. Que faut-il faire à l'égard de ce nouveau genre d'éducation que semble réclamer la société? Est-ce un caprice

dont il ne faut pas tenir compte? Est-ce un besoin qu'il faut satisfaire? Les opinions sont partagées.

Les uns déclarent que l'éducation intermédiaire est chose mauvaise et funeste en soi, et qu'au-dessus de l'instruction primaire toutes les études doivent être égales.

Les autres croient, au contraire, qu'il faut établir ce genre d'éducation. Ils essaient de déterminer quels doivent être les objets d'enseignement dans l'instruction intermédiaire; ils tâchent de faire le programme de ce genre d'études.

Le premier système, celui qui nie l'instruction intermédiaire, a été soutenu avec beaucoup de force et beaucoup d'éclat à la tribune par le ministre de l'instruction publique. Selon M. le ministre, « l'instruction intermédiaire introduit dans notre société une diversité qui n'y existe pas, et la plus dangereuse des inégalités, l'inégalité de l'éducation qui entraîne toutes les autres et les rend irréparables. D'une part, elle détruit l'éducation classique, et, de l'autre, elle abaisse le niveau de l'instruction générale dans le pays... Qu'est-ce qui a fait la force et la puissance de la bourgeoisie française en 1789? C'est que, pour l'éducation, elle était l'égale de tout le monde... Quand vous aurez dit que le commerce et l'industrie doivent avoir une éducation à part, quand cette éducation sera autre que celle qui, dans notre patrie, dans le monde entier, a le caractère d'une certaine situation sociale, vous aurez frappé; et après vous, les pères imprudents qui vous auront suivis dans votre route, auront frappé cette portion de la société du sceau d'une éternelle inégalité... L'éducation intermédiaire aurait pour but et pour effet de créer des castes dans la société... » M. le ministre de l'instruction publique, on le voit, a traité la question en homme d'État, et il n'a fait en cela que rendre justice à l'importance de la question. Tout ce qui tient à la question tient à la politique; l'organisation de la société commence dans les écoles. A Dieu ne plaise donc que je veuille rabaisser le moins du monde la question! L'instruction intermédiaire doit-elle créer dans notre société une inégalité contraire à l'esprit de notre gouvernement? Examinons.

Il faut d'abord remarquer que, dans le système de l'instruction secondaire, tel qu'il existe aujourd'hui, il y a beaucoup d'inégalité, sans que jusqu'ici cette inégalité ait introduit en France les castes de l'Inde. Je ne parle pas seulement de l'inégalité entre les bons et les mauvais élèves; celle-là est éternelle. Je parle de l'inégalité entre les collèges royaux et les collèges communaux. Il y a des collèges de plein exercice et des collèges qui n'ont que quelques classes latines, c'est-à-dire qu'il y a des collèges où l'instruction secondaire est complète et d'autres où elle est incomplète. Où est l'égalité entre ces divers établissements (1)? Les élèves

(1) On peut distinguer les collèges communaux en trois classes :

La première classe, où l'enseignement est complet, et qui sont appelés collèges de plein exercice. Ces collèges sont au nombre de 70.

La deuxième classe, où l'enseignement va jusqu'à la seconde inclusivement, et qui sont au nombre de 72.

La troisième classe, enfin, où l'enseignement va jusqu'à la quatrième inclusivement, et qui sont au nombre de 166.

Ainsi, sur 308 collèges communaux, il y en a 238 où l'enseignement est incomplet.

des collèges royaux font toutes leurs classes; les élèves des collèges communaux n'en font que quelques-unes. Et ne croyez pas que ce soit le grand nombre qui soit appelé à recevoir l'instruction complète des collèges royaux! Non, c'est le petit nombre seulement. Vous avez près de 15,000 élèves dans les collèges royaux, et près de 40,000 dans les collèges communaux, institutions et pensions (1).

Je sais que, parmi les collèges communaux, il y en a de plein exercice, et que, dans les institutions, il y en a qui donnent une instruction complète : mais doublez, si vous voulez, le nombre des élèves qui reçoivent une instruction secondaire complète; sur un peu plus de 60,000 enfants élevés dans les établissements d'instruction secondaire, supposez qu'il y en a la moitié qui font toutes leurs classes; toujours y en aura-t-il une moitié qui, étant placée dans des établissements incomplets, dans les collèges communaux de seconde classe (2) et dans les pensions (3) ne pourra pas faire toutes ses classes? Voilà donc la moitié même de cette jeunesse destinée à l'instruction littéraire, qui est vouée à l'inégalité la plus irréparable, selon M. le ministre, celle de l'éducation!

Je ne dis rien d'une autre grande exception à l'éducation, je veux parler des deux millions six cent mille enfants élevés (4) dans les écoles primaires. M. le ministre ne traitait que de l'instruction secondaire; mais c'est dans l'instruction secondaire elle-même que la nature différente des établissements introduit une singulière inégalité. Je me hâte au surplus de le dire : à mes yeux l'égalité d'éducation n'est pas du tout dans l'uniformité des études; elle est au contraire dans leur diversité. Je ne connais rien de si inégal que ce but marqué à toute la nation de savoir le grec et le latin. Quoi! c'est sur ce but unique qu'on mesurera les degrés du mérite! Rien n'est si faux que cette mesure. Cela suppose, en effet, que tous les hommes ont le même genre d'aptitudes : or, qui ne sait le contraire? Tel a des dispositions pour les études littéraires; tel autre pour

(1) Extrait des documents distribués aux Chambres, en 1837, à l'appui du projet de loi sur l'instruction secondaire :

Nombre des élèves des collèges royaux, en y comprenant les élèves des institutions et pensions qui ont suivi les classes des collèges en qualité d'externes.	14.464
Nombre des élèves des collèges communaux	23.279
Nombre des élèves des institutions et pensions, déduction faite du nombre des élèves de ces établissements qui ont suivi les cours des collèges royaux et qui figurent dans le premier chiffre	23.288

(2) Décret du 15 avril 1811. — Art. 10. — Les collèges seront divisés en deux classes, selon le degré de l'enseignement autorisé dans chacun de ces établissements.

(3) *Même décret*. — Art. 15. — Les institutions placées dans les villes où il n'y a ni lycée, ni collège, ne pourront élever l'enseignement au-dessus des classes de grammaire et des éléments d'arithmétique et de géométrie.

(4) Extrait du rapport au Roi sur la situation de l'instruction primaire, en 1838. — Total général des enfans qui ont fréquenté les écoles primaires communales en France :

Garçons, en hiver.	1.570.544
— en été.	879.300
Filles, en hiver.	1.110.147
— en été.	643.244

les études scientifiques : celui-ci réussira dans les arts et celui-là dans l'industrie. Ainsi l'a voulu la nature, pour satisfaire à la diversité des professions sociales et pour accomplir l'œuvre de la civilisation, la civilisation consistant surtout dans l'égal développement de toutes les facultés de l'esprit humain. Aussi, voyez comme l'expérience de la vie dément les prédictions du collège : souvent un enfant n'a rien fait au collège, parce que le grec et le latin n'étaient point l'aliment que demandait son esprit, qui, rentré dans le monde et appliqué à la pratique d'un état, devient un homme remarquable. Sans doute, il est des jeunes gens qui maintiennent dans le monde les rangs qu'ils ont pris au collège; mais que de fois aussi ces rangs sont confondus et dérangés! Pourquoi cela? C'est que parmi les jeunes gens amoncelés dans les collèges, beaucoup, qui n'avaient point d'aptitude particulière pour les études littéraires, ont senti leur intelligence s'éveiller, quand, dans le monde, ils se sont appliqués à d'autres études. Faut-il croire qu'il a été bon dans ces élèves de ne pas commencer plus tôt ces études de prédilection? Faut-il croire que le sommeil de leur intelligence pendant le temps du collège a été un repos salutaire et fécond? Je ne veux pas prétendre que les études littéraires qu'ils ont faites leur aient été complètement inutiles; je suis même fort disposé à penser que l'étude des langues anciennes leur a été bonne en quelque chose, et je ne voudrais point, quant à moi, exclure absolument l'étude des langues anciennes du programme de l'instruction intermédiaire. Mais, je le répète, l'uniformité des études n'est poit analogue à la nature de l'esprit de l'homme. Il faut des études diverses, parce que les aptitudes sont diverses, et c'est cette diversité même qui fait la véritable égalité.

Voyez la Chambre des députés : qu'est-ce qui contribue à maintenir l'égalité entre ses membres? c'est qu'ils ont des aptitudes et des talents différents. L'un est financier, l'autre jurisconsulte, celui-ci administrateur, celui-là négociant; il y a des physiciens, des astronomes, des médecins, des avocats, des militaires, des magistrats, des hommes de lettres; il y a enfin des représentants de toutes les professions de la société, et cette réunion s'est faite naturellement et sans que la constitution ait eu besoin de dire qu'il y aura dans cette Chambre tel nombre de magistrats et tel nombre de militaires. Entre tous ces hommes qui ont des goûts et des talents différents, il y a égalité, et pourquoi? parce qu'il y a diversité. Supposez que la Chambre soit toute composée d'avocats, où sera l'égalité? Il y en aura un ou deux qui plaideront mieux que les autres; mais grâce à cette diversité de professions et de talents, chacun est respecté de son voisin, parce que chacun en sait plus que son voisin sur un point, à condition d'en savoir moins sur tous les autres. Aidez donc, dès l'école, aidez à cette diversité de talents, qui fait la dignité des individus et la force des États.

J'ai souvent entendu parler de ce qu'on appelle l'unité de la civilisation. Il faut que la civilisation ait un principe commun; il faut que les hommes s'unissent dans la communion de certaines idées. Or, ce n'est point, dit-on, dans l'étude des sciences nécessaires aux professions industrielles qu'ils trouveront ces idées qui rallient les esprits; c'est dans l'étude des lettres seulement, de ces lettres que les anciens appelaient si bien *humaniores litteræ*, voulant dire sans doute que l'étude de la littérature perfectionne dans l'homme ce qui est vraiment de l'homme. Oui, il faut que la civilisation ait un principe commun et que ce principe serve à élever l'homme :

aussi, je mets ce principe plus haut encore que vous ne le faites; car vous le mettez dans la littérature: et moi je le mets dans la religion. Ah! si vous croyez que l'instruction intermédiaire doit se borner à expliquer le jeu des machines et à enseigner comment on peut appliquer la chimie à l'industrie; si vous pensez que dans ces écoles il ne sera parlé que de la matière et de l'emploi que l'homme en peut faire, je conçois votre répugnance pour ces tristes et dégradantes études; je conçois que vous me demandiez ce qu'y gagnera la civilisation, ce qu'y gagnera l'individu; mais, à Dieu ne plaise! que je dédie les écoles de l'instruction intermédiaire au matérialisme industriel! Non, il faut dans ces écoles un principe d'éducation, un principe qui polisse et qui développe l'homme; il faut des idées qui servent à la communion des intelligences et des cœurs. Ce principe d'éducation, ces idées régénératrices, ce ne sera pas dans le *De officiis* que je le prendrai, ce sera dans l'Évangile.

Qu'il me soit permis ici d'interrompre un instant cette discussion pour faire une réflexion importante. S'il est des écoles qui aient surtout besoin de l'enseignement religieux, ce sont les écoles industrielles. Ailleurs les études littéraires peuvent, quoique imparfaitement, développer et épurer les instincts moraux de l'âme humaine. La littérature élève l'âme et l'avertit de son importance et de sa dignité; car c'est de l'âme que s'occupe la littérature, et c'est à l'âme qu'elle s'adresse. Il y a donc toujours dans les études littéraires une espèce de culture morale; mais dans les études industrielles, qu'est-ce qui entretiendra l'âme de sa dignité, qu'est ce qui cultivera ses instincts moraux? Et cependant je suis profondément convaincu que l'homme a besoin de ce genre de culture. Sans cette culture, l'âme s'engourdit et s'éteint, il n'y a plus que les sens; il n'y a plus que les passions. Créer des écoles industrielles sans enseignement religieux, c'est organiser la barbarie, et la pire de toutes les barbaries, non celle qui précède la civilisation et qui la prépare, mais celle qui la suit et qui en est la décadence et la corruption.

La religion est l'éducation de ceux qui n'en ont pas d'autre; c'est par la religion seulement qu'ils tiennent à l'humanité. En créant l'instruction intermédiaire, associez-y donc l'enseignement religieux : ailleurs, il est utile; ici, il est indispensable.

Ce que recommandaient le plus les philosophes et les publicistes de l'antiquité, c'était de mettre d'accord l'éducation et le gouvernement : c'est là aussi ce que je demande. Nous sommes une société philosophique et littéraire : ayons des écoles littéraires; étudions la littérature antique, et faisons pour conserver notre civilisation ce que nos pères ont fait pour la créer. Mais nous sommes aussi une société agricole et industrielle : ayons des écoles industrielles; ayons une instruction intermédiaire qui suffira à l'agriculteur et au marchand, et élevons-la au niveau de l'instruction littéraire, à l'aide de l'enseignement religieux. Ne croyez pas d'ailleurs qu'il soit possible aujourd'hui de repousser l'instruction intermédiaire. Elle est dans les écoles primaires supérieures; elle est dans les collèges communaux de seconde classe, tels que les organisait la loi de l'instruction secondaire(1); elle est dans la liberté accordée en 1829 aux

(1) Projet de loi sur l'instruction secondaire. — Art. 14. — Il y a deux sortes de collèges communaux : 1° ceux où les elèves reçoivent une instruction

pensions et aux institutions, de donner le genre d'instruction qui convient le mieux aux élèves reçus dans ces établissements (1).

Je finirai par une dernière remarque. Quand l'opinion publique réclame un changement, il y a pour l'administration quelque chose de pire que de mépriser les vœux de l'opinion publique, c'est d'y mal obéir et de dénaturer l'idée en l'exécutant. C'est, je le crains du moins, ce qui est arrivé depuis dix ans, dans l'instruction publique. De toutes parts, on réclamait des changements; de toutes parts on disait qu'on fait trop de latin, et qu'au sortir du collège les jeunes gens ne savent ni mathématiques, ni chimie, ni physique, ni histoire naturelle, ni langues vivantes, rien enfin de ce qu'ils ont besoin de savoir dans la plupart des professions qu'ils embrassent; et ce qu'ils savent, c'est-à-dire un peu de grec et de latin, ne trouvant pas à l'appliquer, ils se hâtent de l'oublier. Voilà ce que disait l'opinion publique. Que voulait dire cette réclamation? Selon moi, ce n'est pas que l'on enseigne *trop de latin;* mais c'est que l'on enseigne le latin à trop de *jeunes gens*. Il faut donc, à côté de nos écoles littéraires, ouvrir des écoles d'un autre genre, afin que les jeunes gens qui n'ont pas besoin de latin puissent y entrer, pour y étudier les sciences nécessaires à leur profession future, et débarrassent en même temps les écoles littéraires d'une queue d'élèves incapables et dégoûtés, qui ne travaillent pas et nuisent à ceux qui veulent travailler. Au lieu de créer des écoles différentes, on a, sous prétexte de satisfaire aux vœux de l'opinion publique, introduit dans les classes l'enseignement complet des sciences physiques et mathématiques, l'enseignement des langues vivantes, etc., etc.; croyant sans doute, ou que le temps s'allongerait pour les élèves, ou que leur intelligence s'accroîtrait. Qu'est-il arrivé? Les jours ne sont pas devenus plus longs ni les intelligences plus fortes; seulement les élèves ont plus écouté et moins retenu, plus appris et moins su. Une fois que l'on a dépassé une certaine mesure, on peut, dans l'esprit des enfants, mettre tout ce qu'on veut et tant qu'on veut; car le tonneau se vide à mesure qu'il s'emplit : il n'a plus de fond. Cet amoncellement d'études diverses a des conséquences qui frappent les yeux de tous les hommes qui, par état, s'occupent des classes et des élèves. Autrefois, ce qui formait surtout les élèves, ce qui développait leur esprit, c'est ce qu'on appelle le travail individuel. L'élève n'ayant qu'un certain nombre de devoirs, y mettait du temps et du zèle, faisait effort pour bien faire et luttait pour tirer de son esprit tout ce qu'il pouvait. Il y avait vraiment là un travail de composition, et cette lutte de l'esprit sur lui-même le fortifiait et le développait. Ce genre de travail n'est plus de mise aujourd'hui.

secondaire complète et analogue à celle des collèges royaux; 2° ceux où les élèves ne reçoivent qu'une partie de cette instruction.

Art. 16. — Dans les collèges communaux de second ordre, l'enseignement des langues anciennes ne pourra excéder les classes dites de grammaire. Cet enseignement et celui de l'histoire et de la géographie, des sciences mathématiques et physiques, devront être donnés au moins par quatre regens.

(1) Tout chef d'institution ou maître de pension pourra joindre à l'enseignement ordinaire le genre d'instruction qui convient plus particulièrement aux professions industrielles et manufacturières. Il pourra aussi se borner à cette dernière espèce d'instruction. Les élèves qui suivront les cours spécialement destinés aux professions industrielles et manufacturières, seront dispensés de suivre les classes des collèges soit royaux, soit communaux. (*Ordonnance,* 1829.)

L'élève travaille beaucoup, il travaille régulièrement; et cependant, il travaille moins, parce que son esprit s'efforce moins. Ayant plusieurs rédactions à faire, et des rédactions d'objets d'études différents, son esprit se débarrasse du fardeau de ce qu'il a appris en le jetant sur le papier. C'est ainsi que se perd peu à peu l'habitude du travail individuel. L'attention mnémonique et la rédaction remplacent le labeur intelligent de la composition. En classe, l'enseignement oral remplace peu à peu la correction des devoirs, cet utile exercice qui fait entrer le maître dans une sorte de colloque et d'entretien avec l'élève, qui fixe l'attention, qui développe l'intelligence. Aujourd'hui, le maître parle, l'élève écoute; mais, dans ce genre d'exercice, on peut se côtoyer, si je puis parler ainsi, sans se toucher. La communication de pensées entre le maître et l'élève n'est pas aussi immédiate et aussi sûre; or sans communication point d'instruction. L'intelligence des professeurs, le zèle des élèves peuvent sans doute corriger ces inconvénients, mais ils ne peuvent pas les détruire. D'où viennent-ils? De ce qu'on a mal interprété les vœux de l'opinion publique. Il fallait séparer les élèves; on a réuni les enseignements; on a voulu que les élèves sussent beaucoup, au lieu de savoir bien.

Moins d'élèves dans la même école; moins de leçons différentes dans la même classe; un plus grand nombre d'écoles distinctes : voilà quels sont, selon moi, les véritables principes de la réforme des études en France.

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR A PARIS EN 1881 (1)

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ AU CONSEIL ACADÉMIQUE DE PARIS

Dans la séance du 4 décembre 1881.

II

Le nombre des grades conférés par la Faculté des Sciences, depuis son origine (1810) jusqu'au 1er janvier 1881, s'élève à 30.013 :

Baccalauréat	26.978	
Licence	2.580	30.013
Doctorat	455	

A la Faculté de Lettres, il est de 61.548 :

Baccalauréat	59.106	
Licence	1.972	61.548
Doctorat	470	
Ensemble		91.561

Or, d'après les résultats relevés dans les seize dernières années (1865 à 1880), la proportion normale des candidats auxquels le diplôme est conféré, relativement au nombre des candidats inscrits, s'établit ainsi :

	Baccalauréat.	Licence.	Doctorat.
Sciences :	38,06 °/o	62,37 °/o	99,48 °/o
Lettres :	44,37 °/o	45,24 °/o	99,37 °/o

Le nombre des candidats, en supposant qu'ils aient tous réussi à la première épreuve, se trouverait donc porté,

pour la Faculté des Sciences, à		75.476
Baccalauréat	70.882	
Licence	4.137	
Doctorat	457	
pour la Faculté des Lettres, à		138.042
Baccalauréat	133.211	
Licence	4.358	
Doctorat	473	
Ensemble		213.518

Encore faut-il remarquer que, dans le calcul concernant le baccalauréat ès lettres, il n'a été fait compte que des candidats à l'examen de philosophie, c'est-à-dire de celui auquel est attaché le diplôme ; qu'il y a lieu conséquemment, pour être exact, d'ajouter les candidats à l'examen de rhétorique, qui, depuis l'institution du baccalauréat scindé (1875) ont

(1) Voir la *Revue de l'Enseignement* du 15 mai 1882.

été au nombre de 13.748 : ce qui, en dernière analyse, constitue un total de 227.266 candidats.

Nos renseignements ne remontent, pour la Faculté de Droit et l'École supérieure de Pharmacie, qu'à 1865 ; pour la Faculté de Médecine, qu'à 1872 ; et ils ne se rapportent également qu'aux examens subis avec succès. Mais, même dans cette mesure, ils sont significatifs (1).

De 1865 à 1880, la Faculté de Droit a conféré 18.773 diplômes, savoir :

Certificat de capacité.	340
Baccalauréat.	9.041
Licence.	8.434
Doctorat	958
Total.	18.773

Comme le certificat de capacité donne lieu au moins à 1 examen, le baccalauréat à 2, la licence et le doctorat à 3, il en résulte que le nombre des examens subis a été, — en admettant encore que tous les candidats aient réussi du premier coup (2), — de 46.598 :

Certificat de capacité.		349
—	baccalauréat.	18.082
—	licence	25.302
—	doctorat.	2.874
	Total égal.	46.598

Dans la même période, l'École supérieure de Pharmacie a délivré 3.322 diplômes, savoir :

Pharmacien de 1re classe.	1.087	3.322
— de 2e classe.	692	
Herboriste	1.543	

Ce qui, toujours dans l'hypothèse du succès à la première épreuve, suppose au minimum 13.108 examens.

Enfin, à la Faculté de Médecine, de 1872 à 1880, il a été conféré 5.971 diplômes :

Docteur.	4.589
Officier de santé.	108
Sage-femme de 1re classe.	1.216
— 2e classe.	58
Total. . . .	5.971

Or ces diplômes étant obtenus : le premier après 9 épreuves, le deuxième après 5 épreuves, le troisième et le quatrième après 1 épreuve,

(1) Pour les Facultés de Théologie, voici les renseignements que nous possédons. De 1830 à ce jour, la Faculté de Théologie catholique a conféré 128 diplômes de baccalauréat, 64 de licence, 61 de doctorat. La Faculté de Théologie protestante, depuis sa translation à Paris (1876) a délivré 18 diplômes de baccalauréat, 5 de licence, 2 de doctorat.

(2) Les étudiants inscrits dans la même période ont été au nombre de 36,199. — Ils se répartissaient ainsi :

Certificat de capacité.	816
Baccalauréat.	23.451
Licence	10.162
Doctorat.	1.770

Le nombre des inscriptions prises a été de 144.781,

le total des examens subis, dans les mêmes conditions de réussite immédiate, s'élève au moins à 43.115 :

Docteur.	41.301	43.115
Officier de santé	540	
Sage-femme de 1re classe	1.216	
— 2e classe	58	

L'étude de la progression du nombre des candidats fournit des éléments d'appréciation non moins intéresssants.

La Faculté des Sciences a commencé par donner 6 diplômes de baccalauréat (année 1810), et jusqu'en 1825 les brevets se comptent par unités. En 1847, nous constatons 621 candidats; en 1865, 1.751 ; en 1875, 2.169; en 1880, 2.793; soit près de cinq fois plus qu'en 1847 (exactement 4,49). Pour la licence, la proportion a plus que doublé (1) : 69 en 1847, 84 en 1865, 157 en 1880.

A la Faculté des Lettres, pour le baccalauréat, nous passons de 2.494 candidats en 1865, à 3.633 en 1875, et à 4.856 en 1880; pour la licence, de 75 en 1865, à 85 en 1869. 89 en 1875, 138 en 1880; soit, pour moins de 15 ans, une augmentation de près du double (1,94, baccalauréat; 1,84, licence).

A la Faculté de Droit, la progression semble, au premier abord, moins sensible. Le nombre des étudiants inscrits aux cours du baccalauréat descend de 1,922 en 1865, à 1,798 en 1869, à 1,354 en 1876, à 1,314 en 1880, soit une diminution de 31,63 °/₀. Il oscille, pour la licence, entre 500 et 600 : 596 en 1865, 717 en 1869, 552 en 1876, 509 en 1880; ce qui ferait une moyenne de 593. Pour le doctorat, il s'élève de 49 à 71, à 137, à 172, soit une augmentation de plus de trois fois et demie (exactement, 3,51). Enfin, il y a augmentation aussi dans les inscriptions pour le certificat de capacité : 38, 56, 51, 72.

Disons tout de suite que les diminutions ne sont qu'apparentes. En 1865, beaucoup d'étudiants qui figuraient sur les registres ne participaient pas aux examens. En 1880, grâce à la vigilance de M. le Doyen, nous sommes assuré de n'avoir que des élèves qui accomplissent des actes; et l'augmentation si considérable du chiffre des aspirants au doctorat est la preuve que le mouvement ascensionnel est constant.

La même observation s'applique à la Faculté de Médecine.

Le doctorat, qui fournissait 1,031 candidats en 1872, n'en comptait que 927 en 1876. Ce nombre se relève en 1878 à 1,075, en 1879 à 1,063 (2). En 1847, il était de 230, en 1855 et en 1865 de 283; c'est-à-dire qu'il a plus que triplé.

On peut se faire une idée plus nette encore peut-être de la charge imposée par les examens aux Facultés de Paris en la comparant à celle des autres Facultés, de 1855 à 1876.

Pour mieux assurer les bases de la comparaison, nous avons cru devoir distinguer dans ces vingt et une années deux périodes : la 1re de 1855 à 1865 ; la 2e de 1866 à 1876.

Le nombre des diplômes conférés par les Facultés de Paris — qui ne

(1) Le rapport est exactement de 2,27.

(2) En 1880, nous ne comptons que 889 candidats. Cette diminution s'explique par le changement apporté au régime des études. C'est la première année qu'a été appliqué le décret du 20 juin 1878.

passent pas, on le sait, pour faire trop de concessions à l'indulgence, — relativement au nombre total des diplômes conférés dans toute la France de 1855 à 1865, peut s'établir ainsi qu'il suit (1) :

INDICATION DES FACULTÉS.	CERTIFICAT DE CAPACITÉ.			BACCALAURÉAT.			LICENCE.			DOCTORAT.		
	Nombre des diplômes délivrés dans toute la France.	Nombre des diplômes délivrés à Paris.	Prop. °/₀ du nombre des diplômes conférés à Paris relativ. au nombre des diplômes conférés dans toute la France.	Nombre des diplômes délivrés dans toute la France.	Nombre des diplômes délivrés à Paris.	Prop. °/₀ du nombre des diplômes conférés à Paris relativ. au nombre des diplômes conférés dans toute la France.	Nombre des diplômes délivrés dans toute la France.	Nombre des diplômes délivrés à Paris.	Prop. °/₀ du nombre des diplômes conférés à Paris relativ. au nombre des diplômes conférés dans toute la France.	Nombre des diplômes délivrés dans toute la France.	Nombre des diplômes délivrés à Paris.	Prop. °/₀ du nombre des diplômes conférés à Paris relativ. au nombre des diplômes conférés dans toute la France.
Sciences .	»	»	»	23155	7591	32,78	898	538	59,91	133	96	72,18
Lettres. .	»	»	»	30195	8103	26,83	922	308	33,41	123	96	78,05
Droit. . .	1023	354	34,60	9335	6473	69,34	8978	5567	62,01	815	588	72,14
Médecine.	»	»	»	»	»	»	»	»	»	4377	3354	76,62

On ne s'attendrait pas à trouver le même rapport de 1866 à 1876. Pendant ces dix années, cinq Facultés nouvelles ont été créées dans les départements : 4 de Droit, 1 de Médecine ; quarante ont été complétées par des adjonctions de chaires. Il aurait dû résulter de ce développement des ressources de la province un allégement au profit de Paris, les jeunes gens trouvant sur place les directions nécessaires pour leur éducation professionnelle, et les familles ayant la facilité de leur faire subir près d'elles tous leurs examens, même ceux du baccalauréat classique proprement dit. Or il n'en est rien.

De 1865 à 1876, la proportion générale du nombre des bacheliers dans toute la France s'élève :

de 51,16 °/₀ pour le Droit ;
de 42,20 °/₀ pour les Lettres ;
de 1,48 °/₀ pour les Sciences..

(1) Ces chiffres résultent d'un calcul pour la Faculté de Droit et pour la Faculté de Médecine de Paris, les renseignements exacts nous faisant défaut. Voici comment nous avons procédé : nous avons pris pour base les deux années extrêmes, 1855 et 1865, pour lesquelles nous avions des indications précises, et nous avons appliqué aux années intermédiaires la moyenne de ces deux années, en tenant compte des quelques indications partielles que nous avons pu recueillir.

Même augmentation dans les examens de licence :
48,26 °/₀ pour les Lettres;
36,71 °/₀ pour le Droit;
28,51 °/₀ pour les Sciences.

Même augmentation, et plus sensible encore, dans l'examen de doctorat :
68,34 °/₀ pour le Droit;
28,94 °/₀ pour la Médecine.

Mais la proportion de Paris s'est élevée en même temps :
de 28,02 °/₀ pour le baccalauréat ès lettres;
de 1,15 °/₀ — — ès sciences;
de 29,22 °/₀ pour la licence ès lettres;
de 7,06 °/₀ — ès sciences;
de 5,12 °/₀ — en droit;
de 25,58 °/₀ pour le doctorat en médecine;
de 6,97 °/₀ — en droit.

Il n'y a diminution que pour le baccalauréat en droit, diminution peu importante, puisqu'elle n'atteint que 5,37.

Finalement, voici le rapport auquel on arrive :

INDICATION DES FACULTÉS.	CERTIFICAT DE CAPACITÉ.			BACCALAURÉAT.			LICENCE.			DOCTORAT.		
	Nombre des diplômes délivrés dans toute la France.	Nombre des diplômes délivrés à Paris.	Prop. °/₀ du nombre des diplômes conférés à Paris relativ. au nombre des diplômes conférés dans toute la France.	Nombre des diplômes délivrés dans toute la France.	Nombre des diplômes délivrés à Paris.	Prop. °/₀ du nombre des diplômes conférés à Paris relativ. au nombre des diplômes conférés dans toute la France.	Nombre des diplômes délivrés dans toute la France.	Nombre des diplômes délivrés à Paris.	Prop. °/₀ du nombre des diplômes conférés à Paris relativ. au nombre des diplômes conférés dans toute la France.	Nombre des diplômes délivrés dans toute la France.	Nombre des diplômes délivrés à Paris.	Prop. °/₀ du nombre des diplômes conférés à Paris relativ. au nombre des diplômes conférés dans toute la France.
Sciences.	»	»	»	26597	7668	28,83	1154	576	49,91	132	107	81,05
Lettres. .	»	»	»	42938	10374	24,16	1367	398	29,11	111	91	81,98
Droit. . .	1143	238	20,82	14111	6125	43,41	12174	5853	48,07	1372	629	45,84
Médecine.	»	»	»	»	»	»	»	»	»	5644	4212	74,62

Si maintenant on réunit les deux périodes, on aboutit aux résultats suivants (1) :

(1) L'observation dont le premier tableau a été l'objet s'applique à celui-ci pour partie.

INDICATION DES FACULTÉS.	CERTIFICAT DE CAPACITÉ.			BACCALAURÉAT.			LICENCE.			DOCTORAT.		
	Nombre des diplômes délivrés dans toute la France.	Nombre des diplômes délivrés à Paris.	Prop. °/o du nombre des diplômes conférés à Paris relativ. au nombre des diplômes conférés dans toute la France.	Nombre des diplômes délivrés dans toute la France.	Nombre des diplômes délivrés à Paris.	Prop. °/o du nombre des diplômes conférés à Paris relativ. au nombre des diplômes conférés dans toute la France.	Nombre des diplômes délivrés dans toute la France.	Nombre des diplômes délivrés à Paris.	Prop. °/o du nombre des diplômes conférés à Paris relativ. au nombre des diplômes conférés dans toute la France.	Nombre des diplômes délivrés dans toute la France.	Nombre des diplômes délivrés à Paris.	Prop. °/o du nombre des diplômes conférés à Paris relativ. au nombre des diplômes conférés dans toute la France.
Sciences.	»	»	»	49752	15259	30,67	2052	1114	54,28	265	203	76,60
Lettres. .	»	»	»	73133	18477	25,26	2289	706	30,84	234	187	79,91
Droit. . .	2166	592	27,33	23446	12598	53,73	21252	11420	53,73	2187	1217	55,64
Médecine.	»	»	»	»	»	»	»	»	»	10021	7566	75,50

D'où il ressort, en résumé, que les Facultés de Paris confèrent à elles seules près des deux cinquièmes des grades obtenus dans toute la France (exactement, 37,12 — 69,339 sur 186,797), et que cette proportion, qui ne descend pour aucun grade au-dessous du quart (c'est le rapport pour le baccalauréat ès lettres et le certificat de capacité en droit), atteint presque le tiers pour le baccalauréat ès sciences et la licence ès lettres, dépasse la moitié pour la licence ès sciences, le baccalauréat, la licence et le doctorat en droit, atteint les trois quarts et au-dessus pour le doctorat en médecine et le doctorat ès sciences, touche enfin aux quatre cinquièmes pour le doctorat ès lettres.

On s'explique aisément ce qu'exige un tel régime d'examens. La Faculté de Médecine tient séance presque tous les jours de l'année. La Faculté de Droit siège régulièrement deux jours par semaine et quatre jours à la fin de chaque trimestre, souvent avec huit bureaux à la fois. A la Faculté des Lettres, pendant toute la durée des sessions, c'est-à-dire pendant plus de deux mois, les cours sont suspendus.

Même à ce prix, la sincérité des épreuves, notamment des épreuves écrites du baccalauréat ès sciences et ès lettres, n'est pas assurée. Faute de locaux, on est contraint d'entasser les candidats dans des salles mal disposées pour la surveillance, et il n'est presque pas de jour où nous n'ayons à réprimer la fraude. Nous ne parlons pas des convenances. Les élèves composent sur leurs genoux ; les interrogations se font dans des

couloirs. Il est vrai qu'il n'y a guère pour s'intéresser aux séances du baccalauréat que les heureux de la veille ou ceux qui viennent chercher à deviner les questions du lendemain. Mais il est de véritables solennités qui attirent un auditoire d'élite. Qui ne connaît les soutenances du doctorat ès lettres? Il y a soixante ans, les thèses étaient des dissertations de vingt pages, dont la discussion se bornait à l'échange de quelques idées générales; on recevait deux docteurs en un jour. La thèse est devenue un livre, et la journée suffit à peine à épuiser l'argumentation. Que de trésors de savoir, de dialectique, d'éloquence, d'esprit, de grâce, prodigués dans cette salle basse, sans jour ni air, où, dès le matin, se pressent, mal à l'aise, une cinquantaine de personnes, — tout ce qui peut y tenir, — chaque fois qu'une soutenance est annoncée! Que d'observations profondes, d'aperçus lumineux, d'indications de travaux, de germes d'idées, ont jetés là, sans compter, les maîtres de la critique, de l'érudition, de l'histoire et de la philosophie, Villemain, Guizot, Cousin, Jouffroy, Victor Le Clerc, Damiron, Saint-Marc-Girardin, Patin, pour ne parler que de ceux qui ne sont plus! « Avec ce que j'ai entendu aujourd'hui, » me disait un professeur étranger sortant d'une de ces séances, « il y aurait de quoi alimenter tout un semestre de cours! Mais quel théâtre pour de telles représentations! »

III

Les examens, quelle qu'en soit l'importance, ne constituent heureusement qu'une partie accessoire de la vie des Facultés. C'est l'enseignement qui en est le fond, et lorsqu'on embrasse l'histoire de celui de Paris, on a peine à comprendre comment il a pu se développer dans le cadre où il était enfermé.

Il n'y a pas de plus sûr témoin des progrès d'un service public que le budget.

De 1825 à 1880, nos crédits ordinaires (nous ne parlons ici que des quatre grandes Facultés : Sciences, Lettres, Droit et Médecine) ont été graduellement portés de 709.381 fr. à 2.256.340 fr.; c'est-à-dire qu'ils ont triplé.

La part afférente à chaque Faculté dans cette augmentation générale est intéressante à constater. Elle s'élève :

pour les Sciences,	de 73.041	à	485.260;
pour les Lettres,	— 69.100	—	294.150;
pour le Droit,	— 271.200	—	444.950;
pour la Médecine,	— 296.040	—	1.031.980;

La progression, lente mais continue de 1825 à 1848, suspendue de 1848 à 1870 (il y a même diminution pour certains services), s'accélère à partir de 1870. De 1875 à 1880, les crédits de la Faculté de Médecine particulièrement ont été augmentés de 90,52 %.

Or tous ces crédits s'appliquent à l'enseignement. Sur les 2.256.340 fr. qui constituent le budget de 1880, il n'est prélevé que 59.460 fr., un peu plus de 2 %, pour des dépenses accessoires. Tout le reste est au profit du développement des études.

Le nombre des chaires de sciences, qui était de 12 à la fondation (1810), est actuellement de 19, et, avec les conférences créées depuis 1877,

de 27. A la Faculté des Lettres, de 6 au début (1809), on est arrivé à 11 en 1855, à 16 en 1880, et, avec les cours complémentaires et conférences, à 26. L'extension n'est pas moins importante à la Faculté de Droit et à la Faculté de Médecine : pour la première, 5 chaires en 1804, 21 en 1880, plus 10 conférences ; pour la seconde : 20 professeurs en l'an IV, aujourd'hui 33. Et chacune de ces chaires ou conférences représentant par semaine deux cours au moins, parfois trois, il en résulte que le tableau d'emploi du temps hebdomadaire de notre enseignement supérieur comporte :

à la Faculté	des Sciences,	46	leçons
—	des Lettres,	46	—
—	de Droit,	99	—
—	de Médecine,	116	—

Le développement du matériel d'enseignement a naturellement suivi celui des études.

Lorsqu'on parcourt les premiers budgets de nos Facultés, la pensée se reporte au temps où « les pauvres écoliers, les pauvres clercs, les pauvres maîtres de la pauvre maison de Sorbonne, *congregatio pauperum magistrorum studentium*, recevaient, par grande faveur du roi saint Louis, un sou ou deux chaque semaine pour vivre et pour se procurer des instruments de travail (1) ». Sait-on la somme qui fut allouée à notre enseignement supérieur en 1822 comme fonds de premier établissement? 11,710 fr. 65, réduits ensuite à 8,500 fr., savoir : 4,000 fr. à la Théologie, 2,000 fr. aux Sciences, 2,500 fr. aux Lettres (2). Il est vrai que pour l'enseignement de la Faculté des Sciences, on comptait sur les collections du Jardin des Plantes, de l'École Polytechnique et du Collège de France (3). Nos professeurs vivaient d'emprunts. Mais le bien d'autrui ne convenait pas toujours et il était souvent insuffisant. Certaines délibérations du Conseil académique de 1827 à 1830 présentent sous ce rapport un intérêt mêlé de tristesse : « Le professeur de minéralogie, » lisons-nous dans le procès-verbal de la séance du 10 janvier 1823, « demande une somme de 6,000 fr. pour acquérir un cabinet presque complet, le cabinet actuel ne renfermant environ que 30 espèces, tandis que, dans l'état de la science, le nombre des espèces s'élève au moins à 250, qui présentent une multitude de variétés. Le professeur de botanique demande qu'un jardin situé au midi de l'église de la Sorbonne lui soit accordé pour y cultiver 500 à 600 plantes (4) : une somme de 300 fr. suffirait pour le mettre en cul-

(1) Dulaure, *Histoire physique, civile et morale de Paris*, 6e édition, Paris, 1837, tome II, période VI, page 234 et suiv. — Cf. *Histoire de l'Université de Paris*, par E. Dubarle, nouvelle édition, revue et augmentée, 1844, tome I, chap. III, page 101.

(2) Procès-verbaux du Conseil académique de Paris, séance du 15 novembre 1822.

(3) Rapport de M. J.-B. Dumas sur l'agrandissement de la Sorbonne (1845).

(4) Ce jardin, qui occupait le derrière de l'église et la terrasse sur laquelle ont été élevés les amphithéâtres du bâtiment Gerson, faisait partie du collège des *Dix-huit*, dont l'emplacement avait été acquis par Richelieu, avec celui du collège de Calvi, pour la construction de la Sorbonne. « Collegium Calvicum tunc fuit ubi hodie exstructum est sacellum Sorbonæ ; et collegium quod olim vocabatur *des Dix-huit* erat ubi est hodie viridarium sive hortus ejusdem Sorbonæ, cum ædibus novis ab oriente et méridie, quæ sunt parietes sive claustra

ture, et les frais d'entretien n'excéderaient pas annuellement 200 fr. Le professeur de zoologie demande, pour la conservation des objets qui ont été donnés à la Faculté par le Jardin du Roi, un crédit de 1,889 fr. Le professeur de géométrie descriptive demande une somme de 644 fr. pour acheter sept instruments qui doivent servir à des applications dans son cours... » Et le Conseil académique, « considérant que les dépenses proposées ajouteront un nouveau lustre et permettront de donner de nouveaux développements aux cours de la Faculté, » exprime un avis favorable. Ailleurs on voit, non sans confusion, Biot mis en cause pour avoir dépassé de 305 fr. le fonds de 700 fr. qui lui avait été accordé, constater qu'il n'avait pas dans le cabinet de physique un condensateur métallique en état de servir, et s'engager à ne pas laisser se détériorer l'appareil qu'il s'était fait fournir par Fortin (1). Nous sommes loin de ces temps d'indigence ; on sait quelle est aujourd'hui la richesse des collections de la Sorbonne. Ainsi en est-il à la Faculté de Médecine. Dénuée de toutes ressources à l'origine, elle possède actuellement deux des plus admirables musées médicaux du monde. Une bibliothèque a été créée à la Faculté de Droit. Enfin la Bibliothèque de l'Université qui, à son origine, comptait moins de 20,000 volumes, en a recueilli, sous la diligente administration de M. Léon Renier, près de 100,000, et de toutes les bibliothèques de Paris elle est celle qui, annuellement, fait le plus de prêts.

Pour s'établir dans ces conditions, l'enseignement a dû peu à peu refouler tout le reste.

La Sorbonne réédifiée par Richelieu, dans l'esprit, sinon sur le plan de son fondateur, contenait, en 1789, comme au temps de sa restauration, des logements pour trente-six professeurs ou *socii;* et c'est ainsi qu'on s'explique qu'elle ait pu, sous le premier Empire, offrir aux artistes et aux gens de lettres l'hospitalité qui lui avait été demandée. A la Faculté de Droit, aux termes d'une décision du chancelier de France, en date du 6 avril 1772, — décision confirmée par divers arrêtés du Conseil de l'Université, — 8 logements étaient réservés au corps enseignant : 7 aux titulaires, 1 au plus ancien des suppléants (2). Le même privilège était accordé aux professeurs de la Faculté de Médecine. On pourrait presque dire qu'en ce temps-là l'enseignement proprement dit était, dans nos établissements, ce qui occupait le moins de place. Jusqu'en 1831, il n'exista, à l'École de Médecine, qu'un seul amphithéâtre, où tout se faisait, examens et cours. L'École de Droit n'eut pendant trente ans sa seconde salle d'enseignement que hors de chez elle : au collège du Plessis d'abord, ensuite dans l'église de la Sorbonne. C'est en 1824 seulement que le Conseil académique obtint qu'une somme de 200,000 fr. fût prélevée sur les recettes de la Faculté pour la doter de l'amphithéâtre dont elle est entrée en jouissance en 1829. La salle qu'on appelle le petit amphithéâtre des Lettres fut une conquête sur les ateliers occupés par Prudhon. Depuis dix ans surtout, au fur et à mesure que des locaux

ejusdem viridarii; quæ omnia mutata sunt ab Em. cardinale Richelio.» *Archives du Ministère de l'Instruction publique*, registre XXVI, page 21. — Ce jardin a subsisté jusqu'en 1825.

(1) Procès-verbal de la séance du 31 janvier 1823.

(2) Voir le statut du 11 mai 1810 (art. 13), les décisions du Conseil de l'Université (7 juin 1811 et 9 octobre 1819), la loi du 23 avril 1833.

deviennent disponibles, ils ont été repris à l'usage de l'enseignement : c'est ainsi que d'anciens appartements ont été convertis, à la Faculté de Droit, en salles de conférences et d'examens. Où nous ne disposions que de la place, on s'est emparé de la place pour s'installer comme en campagne. Suivant le système que nous avons fait adopter pour l'École pratique de la Faculté de Médecine, on a construit des baraquements : rue Gerson pour la Faculté des Lettres, sur les terrains de la rue des Écoles pour la Faculté des Sciences. L'enseignement a envahi jusqu'à la Bibliothèque, où il s'est ménagé, comme il a pu, au milieu des casiers et des rayons, de petits réduits.

Néanmoins, après tous ces sacrifices, voici quelle est la situation :

A la Faculté de Droit, pour parer à l'insuffisance des locaux, on est obligé d'ouvrir les cours à huit heures du matin, souvent à la lumière pendant quatre mois de l'année, et de les prolonger jusqu'à cinq et six heures, à la lumière aussi; ce qui rend difficile, presque impossible, la fréquentation régulière des étudiants qui demeurent loin du quartier Latin. Et si tôt que l'on commence, si tard que l'on finisse, les amphithéâtres ne désemplissent pas. Les minutes d'occupation sont comptées pour chaque enseignement. Professeurs et élèves, — ce que l'on ne tolérerait pas dans le plus humble de nos établissements primaires, — respirent toute la journée un air vicié. La salle de la bibliothèque récemment construite ne peut contenir, au plus, que 72 étudiants. Chaque soir, celle de la Faculté de Médecine est comble. A la Sorbonne, il y a peu de jours, un maître de conférences de l'École des Hautes Études en était réduit à « décimer ses auditeurs », comme il disait, l'espace lui faisant défaut même pour les conserver debout. Faute de cabinet, l'un de nos plus illustres professeurs de chimie devait, tout récemment encore, apporter dans un panier, à chaque leçon, les produits qu'il avait préparés dans un laboratoire voisin. Lorsqu'on visite les masures où la Faculté des Sciences a trouvé un asile, on ne sait ce que l'on doit le plus admirer : de notre pénurie ou du dévouement des maîtres éminents qui ont réussi, l'un à installer dans des caves des collections de minéralogie, dont l'abondance et le bel ordre font penser aux merveilles des villes souterraines; l'autre à organiser, étage par étage, en utilisant tous les accidents, tous les recoins, en tirant partie du jour, du demi-jour, même de l'obscurité, un cabinet de physique qui excite l'admiration des étrangers et un incomparable atelier de travail.

Ajoutez que cet enseignement, si largement étendu, est encore incomplet. Partout on réclame des chaires nouvelles : à la Faculté de Droit, 2; à la Faculté de Médecine, 2; à la Faculté des Sciences, 5; à la Faculté des Lettres, 1. Ajoutez enfin que, de son côté, le Conseil municipal, ainsi que nous l'avons vu, revendique une place dans les bâtiments nouveaux pour l'enseignement libre; celle qui ne lui a jamais été refusée pour les cours des Associations Polytechnique et Philotechnique, pour des leçons populaires d'astronomie, d'histoire ou de philosophie, ne lui suffit plus.

IV

Mais ce qui caractérise cette période d'essor, c'est moins encore peut-être la multiplication des cours et des conférences que la direction que

se propose aujourd'hui l'enseignement supérieur dans l'esprit nouveau dont il est pénétré.

La Faculté de Droit et la Faculté de Médecine ont toujours été des écoles professionnelles. Elles reçoivent des jeunes gens dont l'éducation générale est faite. Leur objet propre, c'est de former des juristes ou des médecins. Telle n'était pas, il y a moins de quelques années, la direction des études à la Faculté des Sciences et à la Faculté des Lettres. « A l'époque où elles furent fondées, écrivait le doyen de la Faculté des Sciences en 1846, on les regardait plutôt comme des commissions d'examens que comme de véritables corps enseignants. » Et en même temps qu'il signalait cette situation avec regret, M. J.-B. Dumas indiquait le remède. Il proposait toute une organisation de travaux rapprochant l'étudiant du professeur et l'initiant à la fois à la science et à l'enseignement. « La science, disait-il avec autorité, a modifié l'industrie; l'industrie, à son tour, a modifié les conditions de la science. A l'Université de Londres, les élèves apprennent, dans un atelier spécial, le maniement des principaux outils; à Turin, les élèves de l'Université étudient l'hydraulique dans un établissement où s'exécutent toutes les expériences sur le mouvement des liquides; il faut que nos étudiants trouvent, eux aussi, auprès de nous, les ressources d'éducation scientifique dont ils ont besoin. » J.-V. Le Clerc, de son côté, travaillait à placer la Faculté des Lettres dans les mêmes voies. Considérant que la préparation libre aux grades professionnels pouvait, bien conduite, rendre à l'enseignement public d'importants services, il se plaisait à attirer les candidats; et après une sorte d'interrogatoire préalable où il éprouvait, non sans malice parfois, le sérieux des vocations, il se répandait en indications de toutes sortes, désignait, fournissait même les livres à lire, et signalait les cours à suivre. Mais si, dès ce moment, l'utilité avait été reconnue de donner aux cours de la Sorbonne un caractère plus marqué d'efficacité pratique, on peut dire que cette pensée n'a pris corps qu'en 1868, dans l'institution de l'École des Hautes Études et des laboratoires de recherches. Ce n'est qu'à partir de ce moment qu'on a véritablement compris l'action féconde que les Facultés pouvaient exercer. Il s'est alors formé des écoles de mathématiques, de physique et de chimie, d'histoire naturelle et de physiologie, de sciences historiques, de philologie, destinées surtout, il est vrai, à former de jeunes savants, mais qui devaient bientôt donner et qui ont, en effet, donné l'idée de faire de jeunes professeurs.

L'École Normale Supérieure ne suffit plus au recrutement du personnel enseignant (1). Jamais les examens d'entrée n'ont été plus brillants. La section des Sciences comptait, en 1877, 299 candidats, en 1882, 341; la section des Lettres, 99 en 1877 et 177 en 1881. Le nombre des admissibles, qui est généralement déterminé par la force du concours, s'est élevé, dans les sciences, à 73, dans les lettres, à 65. L'École Polytechnique nous enlevait, il y a peu de temps, la fleur de notre liste dans la section des Sciences, et en 1877, pour compléter son cadre à 15, nous avions dû descendre jusqu'au nº 35. Aujourd'hui, à peine se produit-il, dans les 25 premiers, quatre ou cinq choix contraires à nos vœux. Résultat plus significatif encore : cette année, le dernier admissible des

(1) Voir nos Mémoires en date des 6 juillet et 7 décembre 1880 et 22 juin 1881.

élèves de sciences avait autant de points que celui qui, l'an dernier, tenait la tête du troisième tiers. On pourrait donc augmenter sans peine le nombre des admissions. On s'en défend avec raison. L'École Normale Supérieure est destinée à créer une élite; et ce n'est que dans le commerce étroit, presque intime, d'un nombre sévèrement limité d'intelligences distinguées avec les maîtres qui les dirigent et de ces intelligences entre elles qui les élites se forment.

Mais, ce qu'il eût été imprudent de faire dans l'École même pouvait être entrepris à côté de l'École. C'est dans cette pensée qu'ont été instituées auprès des Facultés, depuis quatre ans (1), sous l'active impulsion de M. le Directeur Dumont, les conférences préparatoires à la licence et à l'agrégation. Des bourses ont été fondées et mises au concours. Aux boursiers se sont joints les maîtres auxiliaires, les délégués des Lycées de Paris, les jeunes professeurs de collèges, empressés à venir des points les plus éloignés de l'Académie, le jeudi régulièrement, et les autres jours de la semaine toutes les fois que leurs classes leur en laissent le loisir. Ceux qui ne peuvent pas faire le voyage envoient les devoirs dont les textes leur sont fournis. En un mot, comme la Faculté de Droit et la Faculté de Médecine, la Faculté des Lettres et la Faculté des Sciences ont aujourd'hui leurs étudiants.

En ce moment, les conférences sont au nombre de 21 : 11 pour les Sciences, 10 pour les Lettres (2); les auditeurs au nombre de 825 : 495 pour les Sciences, 330 pour les Lettres.

Et les résultats répondent aux efforts. A ne considérer que les boursiers, parmi les candidats qui sont arrivés à la licence au cours de l'année scolaire, nous en comptons dans les Lettres, 7 sur 12 en 1879, 9 sur 24 en 1880, 15 sur 29 en 1881 ; dans les Sciences, 9 sur 26 en 1879, 11 sur 27 en 1880, 18 sur 34 en 1881. Les conférences d'agrégations ont également porté leurs fruits : 26 de nos élèves, tant boursiers qu'auditeurs libres, ont été admissibles et 17 admis, dont deux au premier rang, l'un dans les langues vivantes et l'autre en philosophie.

Tels ont été les élans de bonne volonté qui ont suivi ces premiers succès, que le nombre des boursiers a dû être porté, pour la licence, dans les Lettres, à 32; dans les Sciences, à 38; pour l'agrégation, dans les Sciences, à 11 au lieu de 5; dans les Lettres, à 30 au lieu de 11. En même temps, une entente a été concertée entre les maîtres de conférences, les professeurs de la Faculté, ceux de l'École des Hautes Études et du Collège de France pour multiplier les ressources d'une intelligente préparation.

En compensation de tous ces avantages, les seules conditions qu'on impose aux étudiants sont l'assiduité et l'application, une signature à la feuille de présence et des devoirs. Tout le monde a le droit de se faire inscrire au cours; mais, la leçon commencée, nul n'entre plus. La première obligation de l'auditeur est le respect de la parole du maître. Le

(1) Arrêté du 5 novembre 1877; circulaires des 10 février, 20 mars 1878 30 juin, 8 septembre 1879 et 1er octobre 1880.

(2) Faculté des Sciences : mathématiques, 2; physique 2; chimie, 3; anatomie et physiologie, 1; minéralogie, 1; zoologie, 1; géologie, 1. — Faculté des Lettres : langue grecque, 2; langue latine, 3; langue française, 2; histoire, 1; langues d'origine germanique 1; philosophie, 1.

maître ne se borne pas d'ailleurs à une direction de haut ; il suit l'élève. A l'enseignement commun s'ajoute l'entretien particulier. Nous n'avons pas l'habitude de dire en France : « Le professeur recevra à telle heure, *privatim*; à telle autre, *privatissime.* » Sa porte est toujours libéralement ouverte.

Par une mesure non moins favorable au développement des aptitudes professionnelles, nous avons établi nos étudiants chez eux. Dans les Universités du Nord, à Upsal et à Lund, les élèves sont divisés en sociétés ou nations qui correspondent aux anciennes distributions géographiques du pays, et chaque nation a son domaine propre : des salles de travail et de lecture, une bibliothèque, une salle des actes, une salle de récréation, un jardin. Nous avons, nous, nos sections, ou, comme on les a appelées, nos instituts, — institut de grammaire et de philologie, institut d'histoire et de géographie, institut de philosophie, de mathématiques, institut de physique et de chimie, — où l'élève est assuré de trouver des livres, des collections, tous les appareils de l'enseignement, où il est à son aise pour se recueillir et travailler.

Ces habitudes de bien-être intellectuel sont nouvelles. Elles ont sur la direction des études plus de portée qu'on ne croit. Ce n'est pas sans raison que Pestalozzi disait qu'au mobilier d'une classe on reconnaît l'esprit du maître. Nul doute que les grands amphithéâtres à degrés ne soient peu propres à certaines études. On a souri quand, pour la première fois, dans nos salles de cours, nous avons mis aux gradins des dossiers d'abord, puis des tablettes et tout ce qu'il faut pour écrire. Ce sont là, dans l'enseignement supérieur comme dans les autres ordres d'enseignement, des éléments de discipline, au sens le plus élevé du mot. Une salle disposée pour le travail contraint moralement au travail.

Plus d'un de nos élèves a été heureux de trouver l'hospitalité de son institut pendant les vacances, pour se préparer aux épreuves de l'agrégation. Tout récemment, la section des mathématiciens demandait qu'entre l'heure où les cours se ferment et où la bibliothèque de la Sorbonne s'ouvre pour les séances du soir, récemment organisées, leur salle de conférence fût laissée à leur disposition, afin de pouvoir s'y exercer entre eux à faire des leçons. Ce sont des mœurs scolaires qui se forment. Pour s'établir définitivement, elles demandent, de la part des professeurs, une confiance qui ne soit point aveugle ; de la part des étudiants, une gravité dans le sentiment du devoir qui ne se démente jamais. Si l'on peut compter sur l'une, il y a de sérieuses raisons pour espérer que l'autre ne nous manquera pas.

V

Il ne faut pas s'y tromper d'ailleurs, c'est le fond même de nos études qui s'est modifié. L'esprit critique est la marque du travail de ce siècle. Nous avons le besoin de l'exactitude, la passion de la précision. Notre génie d'analyse, appliqué aux conceptions générales, a produit, au XVIIe et au XVIIIe siècle, ces grandes œuvres de haute culture littéraire et scientifique, qui sont comme la bible du monde pensant. Aujourd'hui, il s'exerce sur les infiniment petits. La gloire qu'un Newton, un Laplace a due à la découverte du système du monde, la science moderne la trouve dans l'étude des plus imperceptibles phénomènes de la vie. Le

ciron, « ce raccourci d'atômes, » ne suffit plus à ses recherches. Elle a pénétré dans ces abîmes de petitesse qui frappaient l'imagination de Pascal d'admiration, presque d'épouvante, et elle travaille à en faire sortir les lois de l'existence et de la mort. La même transformation s'est accomplie dans tous les ordres de travaux. Ce que le microscope du savant étudie dans les dernières fibrilles de la chair et dans les globules du sang, l'œil scrutateur du philologue, de l'épigraphiste, de l'historien, cherche à le découvrir dans le tissu de la langue, dans les linéaments des textes, dans les moindres organes des mœurs et des institutions. On ne se contente plus des observations de sentiment, on se défie des lumières de l'imagination ; on ne méconnait pas ce qu'elles ont de juste dans leurs élans et leurs intuitions ; mais on les soumet à la rigueur de la critique scientifique ; on décompose, on analyse, on passe tout au creuset ; on veut voir, on veut toucher. Du cabinet du maître ces méthodes de travail sont descendues dans le laboratoire de l'étudiant. A l'École de Médecine, on exige que tout élève ait étudié sur le corps humain les mystères de la maladie ; qu'il ait pratiqué de ses mains les démonstrations de la physique, les manipulations de la chimie ; qu'il se soit, en un mot, rendu compte des théories qu'on lui enseigne, à la lumière d'une expérience qui lui soit propre. « Pourquoi, me disait récemment un père de famille, pourquoi, sans faire déchoir l'enseignement du droit de la sphère des principes qui est son domaine, n'éprouverait-on pas, dans des conférences familières, le jugement de l'étudiant sur des textes de procédure vivante et de législation contemporaine? » A la Faculté des Lettres, afin de mieux assurer les résultats du travail personnel, on a divisé les examens ; on a circonscrit le champ pour le mieux approfondir. A côté de la licence littéraire proprement dite, l'histoire, la philosophie, les langues vivantes ont leur licence spéciale (1).

On ne se borne pas à entretenir les élèves des résultats de la science faite et vulgarisée. On leur apprend à remonter aux sources, à démêler les ressorts des langues, à s'élever à la conception des méthodes. Il y a douze ans, la création du premier laboratoire de recherches scientifiques, celui de Saint-Claire Deville, étonnait les esprits superficiels ; en voyant s'élever au milieu de la Sorbonne des cheminées d'usine, on traitait l'École des Hautes Études d'école des Hauts fourneaux. Nul ne s'étonne aujourd'hui qu'on ne conçoive plus un enseignement de la littérature française sans un cours d'histoire des textes et un cours d'histoire de la langue, ni un enseignement de l'histoire sans un cours de paléographie, de diplomatique et de chronologie. Les lettres, comme les sciences, veulent avoir leurs instruments de précision (2).

Ce que cette éducation produira pour notre enseignement, l'avenir l'apprendra. Si l'institution reste dans la mesure où doivent être maintenues les réformes les plus heureuses, nous avons lieu de penser que les résultats en seront bons. Dès aujourd'hui, nous savons ce qu'elle a produit pour la science à l'École pratique des Hautes Études.

(1) Décrets du 25 décembre 1880 et du 27 décembre 1881.

(2) Voir, dans la *Revue internationale de l'enseignement*, publiée par la Société de l'enseignement supérieur, année 1881, page 553, une étude de M. Ferdinand Brunetière sur l'enseignement de la littérature française dans les Facultés des Lettres.

L'École des Hautes Études a groupé autour de maîtres éminents des pléiades de disciples devenus à leur tour des maîtres. Elle a inauguré ce grand mouvement de recherches dans l'épigraphie, la linguistique et l'histoire, d'observations expérimentales dans la physique, la chimie et l'histoire naturelle, qui ont fourni à la science tant d'éléments précieux.

Auprès de la Faculté des Sciences, nous n'avons pas moins de 35 laboratoires (1), et leur histoire se confond presque avec celle de la Faculté. Les travaux qu'ils ont produits portent pour la plupart le nom d'un professeur à côté de celui d'un élève. Quelques-uns sont des thèses remarquables; d'autres des mémoires que l'Institut a jugés dignes de son attention; d'autres enfin des comptes rendus critiques, de savantes analyses. Leur nombre ne s'élève pas à moins de 3,888. Témoignage éclatant d'une activité que relève un sentiment dont nous ne saurions trop louer nos jeunes savants, celui du désintéressement dans la recherche, sentiment qui permet de répéter aujourd'hui, en présence des progrès et des tentations de l'industrie, ce que de tout temps on a dit de la science française : qu'elle travaille à l'honneur du nom français et pour le profit du monde entier.

La section des Sciences Historiques et Philologiques n'est pas moins laborieuse ni moins féconde. Outre les 49 volumes de la *Bibliothèque*, dans lesquels les professeurs et les élèves ont inséré un grand nombre de travaux originaux, elle a fondé trois revues : la *Revue critique d'histoire et de littérature* (1868), la *Revue historique* (1876), la *Revue de philologie, de littérature et d'histoire ancienne* (1877); et l'Institut a couronné plus d'un mémoire ou d'un livre dont ces publications avaient recueilli la première pensée. Nous avions 51 auditeurs en 1868; nous en avons eu, en 1881, 272. L'école comprend 23 cours qui fournissent par semaine 62 leçons.

Lorsque saint Louis concéda à son chapelain Robert Sorbon, dans la rue de Coupe-Gueule, la maison et les écuries sur l'emplacement desquelles la Sorbonne fut construite, un des écoliers dit, suivant une légende : « Les escuries deviendront ruche. » Jamais le mot n'a été mieux justifié.

En donnant à notre enseignement supérieur une base plus ferme, cette riche organisation de travail intérieur ne doit rien lui enlever de ce qui a fait jusqu'ici sa puissance d'expansion et son attrait. A la suite d'un de ces entraînements de sévérité envers nous-mêmes, auxquels nous cédons quelquefois, quand, par un excès contraire, nous ne nous exaltons pas outre mesure, il nous est arrivé de nous méprendre sur ce que l'on appelle le caractère oratoire des cours de Faculté. On a regardé au delà de la frontière, et l'on a cru voir que les choses s'y faisaient mieux; que, pour l'enseignement des Lettres notamment, les professeurs se bornaient à expliquer, à commenter des textes, ou à exposer sommairement quelques idées critiques, souvent même, afin d'en rendre le profit immédiat plus sûr, à les dicter. Pour ceux qui ont observé les choses d'un peu plus près, il n'est pas certain qu'il en soit absolument ainsi. Il existe en Allemagne et en Angleterre, comme chez nous, des cours qui

(1) 14 pour la physique et la chimie, 8 pour la physiologie, 6 pour la zoologie, 5 de botanique, 2 pour la géologie.

s'adressent à la fois aux étudiants proprement dits et au public, où le professeur, aussi bien dans les Sciences que dans les Lettres, donne à sa parole l'ampleur nécessaire pour se faire goûter des intelligences les plus diverses. Plus d'un maître, en passant de sa chaire à la tribune politique, n'a fait que changer d'auditoire ; il était prêt. N'eussions-nous pas à côté de nous ces exemples du haut professorat exercé au développement des idées générales, façonné à toutes les souplesses de la parole publique, quelles raisons aurions-nous pour nous-mêmes d'y renoncer? Dans l'impatience généreuse qui nous saisit à certains moments de nous améliorer vite, nous sommes exposés à sacrifier nos vertus natives pour adopter ce qui pourrait bien n'être que les défauts d'autrui. L'enseignement supérieur ne doit pas être seulement un enseignement de préparation aux grades, si utile que soit ce résultat, ni un enseignement de pure érudition, si précieuse qu'en soient les découvertes. Il ne semble pas que nous ayons rien à regretter de l'éclat jeté sur nos grandes chaires par la parole austère, enflammée, pénétrante, d'un Guizot, d'un Cousin, d'un Ozanam, d'un Villemain ou d'un Saint-Marc-Girardin? Combien de générations ont vécu sur les systèmes historiques, philosophiques ou littéraires qu'ils interprétaient, qu'ils discutaient, qu'ils professaient! Ce n'était pas la science d'aujourd'hui. En était-ce moins de la science, s'il faut entendre par là ce qui fait penser, ce qui émeut, ce qui éclaire? C'est le propre de l'enseignement supérieur de s'élever aux spéculations générales et de s'y plaire. Le danger est de ne pas les faire reposer sur une étude précise des faits, ce qui est la louable préoccupation de notre temps. Mais les faits eux-mêmes ne servent à l'éducation supérieure de l'intelligence que lorsque l'intelligence arrive à en dégager les vérités d'ordre universel qu'ils recèlent, la loi dont ils découlent. C'est là surtout qu'il faut craindre, suivant le précepte de la sagesse courante, que les arbres n'empêchent de voir la forêt. Saint-Marc-Girardin, qui le premier a introduit à la Sorbonne la petite leçon à côté de la grande, disait: « Entre l'une et l'autre, je ne vois qu'une différence : c'est que dans la petite leçon, consacrée à la lecture d'un texte (car la chose n'est pas nouvelle), je travaille sous les yeux de mes auditeurs, et je leur apprends à travailler; dans la seconde, je leur apporte le travail tout fait. » Et l'on sait ce que ce travail tout fait suppose de recherches et de méditations, ce qu'il faut d'efforts pour arriver à ce degré de possession, où l'esprit embrasse un sujet dans son ensemble harmonieux, en voit chaque partie à sa place et dans sa lumière, où il n'a même plus à se préoccuper de l'expression, qui se détachera de la pensée comme un fruit mûr de l'arbre. C'est là, certes, lorsqu'il recouvre une science forte et sûre, l'art suprême du haut enseignement. Il n'appartient proprement ni aux lettres ni aux sciences. Cuvier en a fourni le modèle. C'est avant tout un art bien français. Gardons-nous de le dédaigner. Sans rien répudier des admirables progrès de la critique moderne, restons fidèles aux traditions de notre génie national.

O. GRÉARD,
Membre de l'Institut,
Vice-recteur de l'Académie de Paris.

CORRESPONDANCE INTERNATIONALE

LA REVISION DES PROGRAMMES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN PRUSSE

La réforme de l'enseignement secondaire, depuis si longtemps a l'étude, en Prusse, est aujourd'hui en voie d'exécution. Nous avons déjà indiqué dans notre correspondance de Berlin (15 avril) l'esprit général et les principales dispositions du nouveau plan d'études. Nous en publions ci-après le texte complet, ainsi que la circulaire ministérielle qui sert de préface à ces réformes. La première partie de cette circulaire ayant déjà été donnée ici sous forme d'une analyse très détaillée, nous nous bornerons à en rappeler les traits principaux.

Le caractère propre de cette réforme de l'enseignement secondaire est de se borner à corriger ce qu'il y a de défectueux dans chaque mode d'enseignement. Le droit de vivre est reconnu aux diverses écoles nouvelles qui ont réussi au delà de toute espérance; leurs programmes demanderont seulement quelques retouches destinées à les empêcher de dégénérer en écoles spéciales.

La réforme la plus urgente est celle des programmes du gymnase, qui seront disposés de manière qu'il y ait une concordance parfaite entre ses trois premières classes et les trois classes correspondantes de l'école réale de premier ordre. Dans celle-ci l'enseignement scientifique tend à dépasser les limites qui conviennent à un établissement de culture générale, et l'étude du latin y est par trop insuffisante. Le but que poursuit le nouveau plan est de concilier les exigences de la science moderne avec le caractère propre d'une école secondaire, et de donner satisfaction à ce qu'il y a de fondé dans les plaintes relatives au travail excessif des élèves

Voici maintenant le texte de la suite de cette circulaire, que M. Van Gossler, ministre des cultes et de l'instruction publique, a adressée le 31 mars dernier aux directeurs des gymnases, progymnases, écoles réales et écoles bourgeoises supérieures :

« L'exécution des nouveaux programmes implique que l'organisation en années scolaires — de Pâques à Pâques, — laquelle est en usage dans la grande majorité des écoles supérieures, sera rigoureusement introduite dans toutes les autres. Il est également entendu qu'il sera mis fin à la tolérance accordée jusqu'ici à certains établissements, de réunir en un seul semestre les matières d'enseignement de toute une année, et qu'il ne sera plus permis de répartir en deux classes, d'une durée chacune d'un semestre, les trois classes inférieures auxquelles trois années sont réglementairement assignées.

« La réunion en un seul semestre des matières de toute une année imprime à l'enseignement une précipitation inévitable, qui risque de priver l'élève des joies du succès et de compromettre l'assimilation parfaite des

matières enseignées; d'un autre côté, le fractionnement de l'année scolaire en sections semestrielles a pour conséquence ordinaire d'allonger de fait le temps des études; il est, pour ces raisons, de la plus haute importance, dans l'intérêt des études et de la jeunesse, de tenir rigoureusement la main à ce que de telles dérogations à la règle du cours et de la promotion par année, soient, là où elles subsistent encore, au plus tôt supprimées. Ne doit pas être considéré comme une dérogation le cas où, dans des classes d'une durée de deux ans où l'enseignement de toutes les matières est donné en commun, il est accordé au bout d'un an et demi à certains élèves de passer dans la division supérieure, dans laquelle ils n'avaient pas réussi à se faire admettre au bout d'un an.

« Les éclaircissements qui accompagnent les programmes indiquent quelques points de vue essentiels auxquels on devra rigoureusement se conformer dans la pratique de l'enseignement, en particulier pour ce qui concerne la quantité de travail exigible des élèves. Les professeurs et leurs directeurs trouveront là matière à de nouvelles études didactiques, d'autant plus qu'ils ne sauraient échapper à la conviction que, par suite de circonstances irrémédiables, il est devenu très difficile de donner un enseignement vraiment fructueux dans les écoles supérieures.

« En exigeant des professeurs des garanties très sérieuses d'un savoir approfondi, on a été conduit à développer de plus en plus dans ces établissements le système des chaires spéciales. Ce développement ne renferme en soi aucun désavantage, car un professeur qui possède pleinement son sujet réussit d'autant mieux à éveiller l'intérêt de l'élève, et à obtenir de bons résultats sans faire appel, outre mesure, à sa capacité de travail.

« Mais il est à craindre que le professeur ne dépasse la mesure dans le travail qu'il exige pour sa branche particulière, laquelle, en tant que partie intégrante de l'organisme scolaire, a une sphère bien délimitée, et que ces exigences, auxquelles l'élève est en butte de différents côtés, n'aient pour effet d'abaisser le jugement d'ensemble porté sur son travail.

« Tel est le premier motif pour lequel on a dû, à différentes reprises dans les Éclaircissements, rappeler à l'observation d'une juste mesure; un second motif est tiré du développement qu'ont pris, ces dernières années, plusieurs sciences dont les éléments sont enseignés dans nos écoles. Un exemple suffira. La grammaire des deux langues classiques s'est notablement transformée, dans la seconde moitié de ce siècle. A la lumière de la philologie comparée, la théorie des formes grammaticales s'est complètement renouvelée; la syntaxe est devenue l'objet d'une étude toute spéciale et très minutieuse, en prenant pour point de départ et pour ligne directrice le développement historique. Sans doute, les maîtres de nos écoles doivent, comme ils ont eu à cœur de le faire jusqu'ici, se maintenir, chacun pour ce qui le concerne, à la hauteur des résultats de la recherche moderne, et l'enseignement ne doit pas s'attarder à une tradition dont les errements sont condamnés par les progrès de la science. Mais il y a là un danger pour l'instruction dans nos écoles supérieures, si cette spécialisation, qui est indispensable à la recherche scientifique, devient aussi la règle pour l'ensemble des études imposées à l'élève. Ce danger est encore accru par ces livres d'exercices, assez nombreux, composés avec beaucoup de soin, mais qui vont à l'encontre de leur but, en s'efforçant de soumettre, autant que possible, chaque mot à la réflexion

de l'enfant; car il résulte de cette accumulation de difficultés, source d'incertitude dans le travail, que l'élève ne peut jamais arriver à jouir pleinement de la difficulté vaincue. Si en outre de cela on fait encore des compositions *ex tempore*, dans cette branche, la norme régulatrice du jugement d'ensemble qu'on est appelé à porter sur les élèves, il est visible que cet enseignement, bien que reposant sur des études scientifiques d'une incontestable valeur et sur une sage méthode, est néanmoins susceptible de devenir une charge écrasante pour les enfants. L'exemple de ce qui se passe rien que dans une seule discipline doit éveiller l'attention sur ce péril, car il s'est déjà réalisé dans des proportions inquiétantes.

« Une autre cause, d'une nature différente, qui contribue à rendre plus difficile le succès de l'enseignement, est l'affluence toujours plus grande des élèves dans les écoles supérieures et en particulier dans les gymnases, affluence qui, dans les cinquante dernières années, s'est accrue avec une rapidité prodigieuse. Même en laissant de côté la question de savoir si, à cet accroissement rapide du nombre des élèves, ne correspond pas aussi une plus forte proportion d'élèves dont le manque d'aptitudes pour ce genre d'études crée un embarras à l'enseignement de nos écoles supérieures, il n'en reste pas moins vrai que cette circonstance donne naissance à deux inconvénients d'une incontestable gravité.

« En effet, d'une part, un grand nombre de nos écoles supérieures sont menacées dans leur développement normal par l'affluence des élèves. Dans plus d'un quart des gymnases le nombre total des élèves — abstraction faite des classes préparatoires là où il en existe — dépasse le chiffre de 400 et atteint même 700. Il arrive, en règle générale, que dans toutes ou au moins la plupart des classes de ces établissements, le nombre réglementaire des élèves est dépassé, et la difficulté particulière qui résulte de ce genre d'inconvénient compromet le succès de l'enseignement. A supposer même que ce dernier inconvénient n'existât pas ou seulement dans une faible mesure, le nombre élevé des élèves d'un établissement n'en constitue pas moins par lui-même un grave désavantage. Dans de telles conditions, il est à peu près impossible au directeur de connaître la totalité des élèves, leur conduite, leur application, leur capacité, à plus forte raison leur individualité, et d'exercer au besoin, grâce à cette connaissance personnelle des élèves, une opportune influence. Par suite de l'accroissement du personnel enseignant, le lien qui unissait ses membres s'est relâché, au détriment de l'unité d'action dont il est l'unique et indispensable condition. L'école court le danger de devenir semblable à une grande ville, où maîtres et élèves se croisent comme étrangers les uns aux autres, et où l'intérêt particulier du maître pour l'élève s'abaisse à un minimum infime. Le jugement porté sur l'élève se réduit à une addition des diverses notes qu'il a obtenues, spécialement pour ses devoirs écrits; une telle appréciation indique bien le rapport du travail et de la tâche imposée, mais elle manque de ce stimulant que donne la juste reconnaissance de l'effort heureux, ou l'encouragement bienveillant accordé à l'application sérieuse dont les résultats ne sont pas encore suffisants. Il importe aujourd'hui que les directeurs prennent garde que l'accomplissement purement extérieur de leur tâche, non seulement détruit toute l'influence morale de l'instruction, mais est encore nuisible au travail de l'élève; que l'extension de l'école au delà des limites qui lui conviennent peut expliquer cette défaillance, mais qu'elle ne l'a point pour consé-

quence nécessaire (ainsi que témoignent du contraire de très honorables exemples), et ne saurait servir à la justifier. Dans ce cas aussi il faut attirer l'attention sur un danger qui menace de devenir général, car on ne peut méconnaître qu'il s'est déjà réalisé en partie.

« En second lieu, le besoin urgent d'un personnel pour les établissements nouvellement agrandis et pour ceux qui étaient érigés en grand nombre, a eu pour conséquence qu'on a dû investir de toutes les charges et responsabilités du professeur accompli, des candidats qui venaient de subir les épreuves constatant leurs connaissances scientifiques. Si ce n'est déjà que par l'observation rigoureuse des prescriptions réglementaires, et grâce à la sollicitude dévouée et intelligente apportée par le directeur dans le contrôle et la direction du candidat, que l'institution du stage d'un an peut remplir à peu près son but, qui est d'introduire le jeune maître dans l'art d'enseigner, il faut avouer qu'elle a perdu presque toute sa valeur en devenant le plein exercice d'une fonction provisoire. Heureusement, grâce à l'accroissement considérable du nombre des candidats qui s'est produit dans ces dernières années, et au ralentissement dans la création de nouveaux établissements, le stage d'un an rentre dorénavant dans les conditions normales : ses salutaires effets ne sauront manquer de se faire sentir, si au dévouement des directeurs vient s'ajouter la conviction chez les candidats qu'ils ont besoin d'apprendre à enseigner.

« La revision des programmes a eu essentiellement pour but de parer aux défauts d'organisation qui empêchent l'enseignement des écoles supérieures de porter tous ses fruits ; mais elle ne saurait supprimer les difficultés qui proviennent d'autres circonstances, notamment de la surcharge de travail imposée aux élèves, et qui a sa source dans les exigences de l'école elle-même ; ce n'est donc point par la simple suppression de quelques défauts d'organisation qu'on peut espérer de mettre fin aux inconvénients signalés ; c'est de l'école tout entière, de l'initiative de chacun de ses membres qu'on doit attendre cet heureux résultat.

« Le dévouement éprouvé des directeurs et professeurs me donne la confiance qu'ils trouveront, dans la mise à exécution des programmes revisés, un nouveau stimulant à contribuer pour leur part à ce que l'antithèse qu'ont fait naître les plaintes au sujet de la surcharge, entre la maison paternelle et les rigueurs de l'école, antithèse de nature à paralyser l'épanouissement joyeux de la vie d'école, se transforme en une harmonie de ces deux facteurs destinés à une commune action.

Le Ministre des Cultes, de l'Instruction publique et de la Médecine,

Von GOSSLER.

Berlin, le 31 mars 1882.

(*A suivre.*)

NOUVELLES ET INFORMATIONS

L'ÉDUCATION MILITAIRE

Une fête a été donnée, dimanche 28 mai, par la ville de Reims, à l'occasion de la réunion des Sociétés de gymnastique. Elle s'est terminée par un grand banquet qui a eu lieu dans la cour de l'Hôtel de Ville.

M. Jules Ferry présidait.

Avaient pris place à la table d'honneur : le général Chanzy, M. le vice-recteur Gréard, etc.

M. Ferry a porté un toast au président de la République. Il s'est exprimé ainsi :

Comme président de cette fête, j'ai l'honneur de porter un toast à M. le président de la République, au premier magistrat de la République française, à celui dont le nom vénéré est comme le bon génie de notre jeune République, à celui dont la noble existence nous représente le respect de ces deux vertus cardinales de la démocratie : le bon sens et la fermeté.

Messieurs, malgré une fatigue que vous comprendrez et que vous excuserez parce qu'elle s'ajoute à beaucoup d'autres, je voudrais vous entretenir pendant quelques instants, non de politique, il ne faut pas faire de politique dans ce banquet, mais nous voudrions y préconiser une politique au-dessus de tous les partis, politique qui s'affirme par des œuvres.

Il est très doux, pour ces victimes de la bataille politique que nous sommes, de rencontrer dans la vie publique des circonstances exceptionnelles où la bataille politique se tait, où les rivalités politiques s'apaisent devant des intérêts supérieurs.

Nous aurions tort d'oublier que nous sommes à une de ces heures-là.

Je n'ai qu'à regarder à ma droite et à ma gauche ; j'y vois deux hommes, estimés de vous tous, qui servent la patrie, chacun à sa façon, avec le même dévouement, quoique aussi divisés d'opinion que possible, et je les ai vus, toute cette journée, la main dans la main ; car, au-dessus de la division des sentiments et des opinions, il y a le culte des choses qui font la patrie grande et lui assurent un avenir glorieux.

Vous l'avez tous connue, cette abdication des partis, cette union de toutes les âmes, à une époque lugubre, mais glorieuse aussi, au temps où légitimistes et républicains allaient à l'envi se faire tuer sur les champs de bataille.

Nous avons connu cette époque. Je suis, pour l'oublier, trop près d'un de ceux qui ont donné à la France l'exemple de cette abnégation... de l'homme de guerre dont le patient génie a retardé l'heure de la défaite, qui, pour nous, fut une consolation et demeure une espérance. (Cris de : Vive Chanzy !)

Je vous parlerai de quelque chose de mieux que la politique, de l'œuvre que nous poursuivons avec vous. Je vous le disais sur la place de l'Hôtel de Ville : Vous êtes une grande chose, d'abord parce que vous faites une œuvre de spontanéité et de liberté, sortie, peu après nos malheurs, des consciences de la jeunesse française, et que vous êtes arrivés à fonder une

œuvre féconde, qui ne périra plus, qui est une des grandes choses de ce temps et une des conditions du prochain et glorieux avenir que nous espérons tous.

Nous avons fait, dans la voie que vous avez tracée, des pas considérables, peu connus, mais dont les conséquences ne tarderont pas à se manifester. Nous voulons faire plus encore.

Nous avons parfaitement compris que le problème de l'éducation n'était pas complètement résolu en France par la culture intellectuelle et morale, et qu'il fallait y ajouter la culture physique.

Des lois ont organisé l'enseignement de la gymnastique et l'ont rendu obligatoire. Puis, tout récemment, elles ont dit que l'enseignement de la gymnastique devait se résoudre dans quelque chose de plus, dans l'éducation militaire.

C'est vous qui avez posé ce problème de l'éducation militaire; et c'est nous seuls, nous l'État, qui pouvons le résoudre.

Je puis vous dire que ceux qui dirigent l'enseignement sont décidés à organiser sérieusement l'éducation militaire, dont l'éducation gymnastique que vous faites sera la base et le principe.

Comment nous y prendrons-nous?

D'abord nous songeons, et déjà ce n'est plus un rêve, mais une réalité tangible, à faire de l'instituteur un véritable professeur d'éducation militaire. C'est alors seulement que le problème sera résolu:

Il faut pour cela que, cédant aux vœux universels, les pouvoirs publics imposent à l'instituteur l'année de service qui est le minimum de ce qu'un citoyen doit à la patrie.

Je crois pouvoir compter sur le concours efficace de l'autorité militaire. J'ai le plaisir de vous annoncer que je suis, sur ce point, en accord parfait avec mon collègue du ministère de la guerre. J'ai sa promesse, promesse qu'il tiendra comme il tient toutes celles qu'il fait. Il donnera aux plus humbles écoles de hameau ou de village autant d'instructeurs militaires qu'il en faudra. Vous n'avez qu'à lire la circulaire parue hier dans le *Journal officiel*.

Je puis, en attendant, messieurs les gymnastes, vous déclarer que, ni dans les lycées ni dans les écoles de tous les degrés, l'instruction militaire ne fera défaut.

Messieurs, nous nous attachons à ces questions avec une grande ardeur, parce que nous sommes un gouvernement républicain et que nous ne voulons pas qu'on puisse dire, comme on le fait quelquefois, qu'entre l'esprit républicain et l'esprit militaire il n'y a pas de conciliation possible.

C'est une double calomnie contre l'esprit militaire et contre l'esprit républicain.

L'esprit militaire est fait de deux choses : l'esprit de discipline et l'esprit de sacrifice. Mais, est-ce qu'une République peut se passer de discipline?

La République sans discipline, la République fondée sur le caprice et l'anarchie des volontés, ne serait qu'une poussière sans consistance, que le premier souffle du dedans ou du dehors disperserait aux quatre coins de l'horizon.

La République, qui confie plus de droits au citoyen, lui impose aussi des devoirs plus lourds, plus nombreux, et l'esprit de sacrifice, l'abnégation sublime du soldat qui se fait tuer non pour la gloire qui ne saura pas son nom, mais pour le devoir, dans quelque obscure tranchée, sous les ombrages de quelque oasis perdue dans le Sud Oranais ou dans les sables de la Tunisie, n'est-ce pas là, messieurs, sous la forme héroïque, la vertu républicaine par excellence?

Parlons donc tous, messieurs, ce langage à nos enfants. Résistons tous à cette tendance des parents d'aujourd'hui, qui les porte à trouver pour

leurs enfants toutes les disciplines excessives, tous les devoirs trop lourds, toutes les règles trop sévères.

Prenons l'enfant petit, pour lui apprendre et lui redire qu'il n'y a pas de nation sans la notion du devoir.

Non, messieurs, l'esprit militaire ne s'affaiblit pas en France, comme on l'a dit. La vaillance est le fond et l'âme indestructible de notre sang gaulois; seulement, cet esprit militaire a besoin, dans une société et dans un temps comme les nôtres, de nouveaux procédés de culture.

Pour incliner l'esprit des enfants aux choses militaires, prenons-les à l'âge où tout mouvement amuse, où toute impression porte et laisse sa trace.

Pour leur inspirer le goût de la manœuvre, n'attendons pas la jeunesse et le temps du régiment; prenons-les tout petits, à l'âge où la manœuvre leur est aimable ; elle leur deviendra bien vite une habitude, comme une seconde nature. Le métier des armes commencé dès l'enfance n'aura plus pour le jeune soldat ni dégoûts ni rigueurs.

Messieurs, pour apprécier les effets d'une éducation ainsi comprise, je vous ajourne à dix ans.

Dix ans d'application des lois nouvelles, dix ans d'enseignement obligatoire et d'exercices militaires donneront à la France des générations viriles, raisonnables, saines d'esprit et saines de corps. C'est à ces générations que j'envoie mon hommage et mon espérance, et je les associe par avance au toast que je porte avec tout mon cœur à la fédération des Sociétés de gymnastique de France.

Le ministre de la guerre vient d'adresser à MM. les gouverneurs militaires de Paris et de Lyon et aux généraux commandant les corps d'armée la circulaire suivante :

Paris, le 20 mai 1882.

Mon cher général,

Le gouvernement se préoccupe de faire donner les premiers éléments de l'instruction militaire à tous les élèves qui suivent les cours des différents établissements d'instruction publique (écoles normales, lycées, collèges, écoles primaires, pensions, etc.).

La préparation des voies et moyens d'exécution de cette mesure réclame toute la sollicitude de l'autorité militaire.

Il convient d'abord de s'assurer le concours d'un personnel d'instructeurs dont l'expérience, le dévouement et l'esprit militaire offrent les garanties nécessaires pour l'accomplissement de la mission patriotique qui lui sera confiée.

Ce personnel paraît pouvoir être recruté parmi les hommes de tous grades appartenant à la réserve de l'armée active et à l'armée territoriale.

En principe, les séances d'instruction (d'une durée de deux heures) auront lieu le dimanche autant que possible. Les dispositions de détail qui règleront l'organisation de ce service, seront, d'ailleurs, portées, en temps utile, à votre connaissance.

Les instructeurs qui se seront fait remarquer par leur zèle et la bonne direction donnée aux exercices pourront être l'objet de mesures particulières de bienveillance.

Ils seront susceptibles, notamment, d'obtenir, sur la proposition de l'autorité militaire, soit la dispense de l'une des périodes d'exercices auxquelles ils se trouveraient astreints dans la réserve de l'armée active ou dans l'armée territoriale, soit toute autre récompense que le ministre jugerait à propos d'accorder.

Je désire être renseigné, dès à présent, sur l'importance des ressources, en personnel instructeur disponible dans chaque localité (ville, village, hameau) dotée d'un ou plusieurs établissements d'instruction publique, et j'ai arrêté à ce sujet les dispositions suivantes :

Il sera établi dans chaque corps d'armée, d'après les renseignements qui auront été demandés à MM. les inspecteurs de l'instruction publique, une liste des localités où il existe un établissement scolaire.

D'autre part, un appel sera fait aux officiers, sous-officiers, caporaux ou brigadiers, et, le cas échéant, aux soldats (réserve, armée territoriale) domiciliés dans ces localités. Ceux d'entre eux qui, réunissant les conditions d'aptitude pour donner les premières notions d'instruction militaire, seront disposés à remplir la mission qu'on se propose de leur confier, seront inscrits nominativement et par grade sur la liste spéciale établie pour chaque centre scolaire. Cette liste restera en dépôt chez le commandant de la gendarmerie.

Enfin, il sera relevé, sur un état, le nombre, par grade, des hommes disponibles pour donner l'instruction aux jeunes gens de l'établissement scolaire local, et celui des hommes à désigner définitivement comme instructeurs, d'après l'effectif des élèves qui seront appelés à prendre part aux exercices. Les états centralisés à votre état-major devront m'être adressés le 25 juin au plus tard.

Les imprimés des divers modèles vous seront envoyés très prochainement.

Les renseignements dont il s'agit devront être établis avec une grande exactitude, et je vous prie, mon cher général, de veiller à ce qu'il soit tenu un compte sérieux de cette recommandation.

Le Ministre de la Guerre,
BILLOT.

ENGAGEMENTS CONDITIONNELS D'UN AN

Le nombre des engagements conditionnels souscrits en 1881 a été de 5,003, dont 2,581 en vertu de l'article 53 et 2,422 en vertu de l'article 54 de la loi.

Le tableau ci-après fait ressortir les différences numériques qui existent entre les résultats de l'année 1881, au point de vue des engagements conditionnels d'un an, et les résultats de l'appel fait en 1880.

729 jeunes gens appartenant aux catégories déterminées par l'article 53 de la loi du 27 juillet 1872 ont, en vertu de l'article 57, obtenu des sursis d'appel pour terminer leurs études.

423 jeunes gens ont obtenu l'exemption totale ou partielle de versement de la prestation exigée.

Cette prestation a été versée du 26 octobre au 10 novembre 1881.

Les 5,003 engagés conditionnels ont été répartis entre les différentes armes de la manière suivante :

Infanterie	3,120
Cavalerie	576
Artillerie	1,270
Sections d'infirmiers	37
Total	5,003

Ce chiffre ne comprend pas les engagés conditionnels des années précédentes dont les sursis expiraient en 1881.

DIFFÉRENCES NUMÉRIQUES

EXISTANT ENTRE LES RÉSULTATS DE L'ANNÉE 1881, AU POINT DE VUE DES ENGAGÉS CONDITIONNNELS D'UN AN, ET LES RÉSULTATS DE L'APPEL FAIT EN 1880

ANNÉES.	NOMBRE DES JEUNES GENS ENGAGÉS										TOTAL GÉNÉRAL.
	DANS LES CONDITIONS DE L'ARTICLE 53 DE LA LOI						DANS LES CONDITIONS DE L'ARTICLE 54 DE LA LOI.				
	ayant obtenu				ÉLÈVES ou anciens élèves des écoles spécifiées audit article.	TOTAL.	AGRICULTEURS.	COMMERÇANTS.	INDUSTRIELS.	TOTAL.	
	des diplômes de bachelier ès lettres.	des diplômes de bachelier ès sciences.	des diplômes de fin d'études (art. 4 de la loi du 21 juin 1865.)	des brevets de capacité (art. 6 de la loi du 21 juin 1865.)							
1881.	1.424	567	219	32	339	2.581	761	1.013	648	2.422	5.003
1880 (pour servir de terme de comparaison). . . .	1.351	564	207	7	305	2.434	862	999	576	2.437	4.871
Différence en plus. .	73	3	12	25	34	147	»	14	72	»	132
Différence en moins.	»	»	»	»	»	»	101	»	»	15	»

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

CIRCULAIRE

RELATIVE A LA DURÉE DU SERVICE DES PROFESSEURS DES CLASSES SUPÉRIEURES DE LETTRES

MONSIEUR LE RECTEUR,

La mise en pratique du nouveau plan d'études, en réduisant la tâche imposée aux professeurs de grammaire, a eu, dans beaucoup de lycées, une conséquence regrettable pour les professeurs des classes supérieures des lettres. Sous l'ancien régime, la plupart de ces fonctionnaires n'atteignaient pas le maximum d'heures fixé par les règlements; il y avait, sur ce point, jurisprudence faite, usage parfaitement établi; et cet usage se justifiait par la fatigue plus grande qu'imposent les classes qui leur sont confiées et la préparation qu'elles exigent. Sous le régime nouveau, une partie des heures dont les professeurs de grammaire ont été déchargés a été reportée, dans les tableaux de service, sur les professeurs des classes des lettres, jusqu'à concurrence du maximum réglementaire. Je ne saurais admettre cette mesure. Si les ressources budgétaires ne permettent pas encore de fixer, comme je le désire, à un maximum de quinze heures par semaine la durée du service à exiger de chaque professeur, il est juste du moins que l'exonération accordée, dès à présent, à une partie des membres du corps enseignant, ne constitue pas une surcharge pour leurs collègues.

J'ai décidé, en conséquence, que la durée du service à exiger des professeurs de rhétorique, seconde et troisième, devra être ramenée aux bases adoptées en 1880, avant l'application du nouveau plan d'études. Si les besoins de l'enseignement, tel qu'il est constitué aujourd'hui, obligent à leur demander un plus grand nombre d'heures, ces heures donneront lieu à une rétribution supplémentaire.

Vous aurez par suite à me faire connaître dans le plus bref délai : 1° Quelle était, pour chacun des lycées de votre ressort, avant l'application du plan d'études, la durée du service dans les classes de rhétorique, seconde et troisième; 2° Quel est l'état actuel; 3° Quel est le nombre d'heures supplémentaires dont il devra être tenu compte à chacun des professeurs; 4° Quelle dépense annuelle imposera à chaque lycée la réforme projetée, d'après le taux adopté pour les heures supplémentaires.

Je désire que ces renseignements me soient transmis dans le délai de huit jours.

Recevez, Monsieur le Recteur, etc.

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

Le 8 mars 1882. JULES FERRY.

ARRÊTÉ

FIXANT LA DATE ET LES CONDITIONS D'UN CONCOURS POUR L'ADMISSION A L'ÉCOLE NORMALE SECONDAIRE DE SÈVRES

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,
Vu les lois des 11 décembre 1880 et 16 juillet 1881,

Arrête :

Article premier. — Un concours pour l'admission à l'école normale secondaire de Sèvres sera ouvert le 3 juillet 1881. Les inscriptions seront reçues jusqu'au 25 juin inclusivement : dans les départements, au secrétariat de l'inspection académique; à Paris, au secrétariat de l'académie, à la Sorbonne.

Art. 2. — Les aspirantes devront être âgées de moins de trente ans et pourvues, soit du brevet supérieur pour l'instruction primaire, soit d'un diplôme de bachelier ou d'un dipôme d'études pour l'enseignement spécial.

Art. 3. — Elles devront faire connaître, au moment de l'inscription, si elles se présentent pour la section des lettres ou pour la section des sciences.

Art. 4. — L'examen se composera d'épreuves écrites et d'épreuves orales.

Art. 5. — Les épreuves écrites comprennent :

Pour la section des lettres, une composition :
Sur la langue française,
Sur la littérature,
Sur l'histoire,
Sur la géographie.

Pour la section des sciences, une composition :
Sur l'arithmétique,
Sur la géométrie,
Sur la physique et la chimie,
Sur l'histoire naturelle.

L'examen comprendra, en outre, une épreuve écrite et une épreuve orale, communes aux deux sections, sur les éléments de la morale.

Les compositions écrites seront faites au chef-lieu de chaque département, sous la surveillance de l'inspecteur d'académie et d'un professeur désigné par le recteur.

Art. 6. — Il est accordé quatre heures pour les compositions de littérature et d'histoire; trois heures pour les compositions de morale, de grammaire, de géographie, d'arithmétique, de géométrie, de physique et d'histoire naturelle.

Art. 7. — L'admissibilité sera prononcée, d'après l'ensemble des compositions écrites, par les jurys d'examen, soit des lettres, soit des sciences, composés des professeurs et de la directrice de l'école normale de Sèvres, sous la présidence de l'inspecteur général, directeur de l'école.

Les jurys fixeront, préalablement à la correction, le coefficient attribué à chaque épreuve, soit écrite, soit orale.

Art. 8. — L'examen oral portera sur les mêmes matières que les épreuves écrites, conformément aux programmes annexés au présent arrêté. Cet examen aura lieu à Paris, à partir du 17 juillet, devant les commissions instituées par l'article 7.

Le professeur de morale siégera avec voix délibérative dans les deux commissions.

L'admission définitive sera prononcée à la majorité des voix, d'après l'ensemble des épreuves écrites et des examens oraux.

Art. 9. — Les compositions auront lieu dans l'ordre suivant :

LETTRES.

Lundi 3 juillet.	Langue française.
Mardi 4 juillet.	Littérature.
Mercredi 5 juillet	Histoire.
Jeudi 6 juillet..	Géographie.

SCIENCES.

Lundi 3 juillet	Arithmétique.
Mardi 4 juillet.	Géométrie.
Mercredi 5 juillet.	Physique et chimie.
Jeudi 6 juillet.	Histoire naturelle.
Vendredi 7 juillet.	Morale.

Art. 10. — Il sera tenu compte aux aspirantes des connaissances spéciales dont elles feront preuve dans les langues vivantes, ou dans la langue latine.

Art. 11. — L'admission définitive ne sera prononcée qu'à la suite d'une inspection médicale constatant que les aspirantes sont en état de supporter les fatigues de l'enseignement.

Art. 12. — Les élèves définitivement admises devront, dans les huit jours de leur entrée à l'école, produire l'engagement, ratifié par leurs familles, si elles sont mineures, de se vouer pendant dix ans à l'enseignement public. Les frais de leur séjour à l'école pourront leur être réclamés si l'engagement n'est point tenu.

Le montant annuel de la pension à reverser par les élèves ou leurs familles, en cas de rupture de l'engagement décennal, est fixé à 700 francs.

Art. 13. — Des frais de route seront alloués aux aspirantes déclarées admissibles et appelées des départements à Paris pour y subir l'examen définitif d'admission.

Jules Ferry.

CIRCULAIRE

RELATIVE AUX EXAMENS D'ADMISSION A L'ÉCOLE NORMALE DE SÈVRES

Monsieur le Recteur,

J'ai l'honneur de vous adresser un arrêté relatif aux examens d'admission à l'école normale secondaire destinée au recrutement des directrices et professeurs-femmes dans les lycées et collèges de jeunes filles. Je vous prie de donner à cet arrêté toute la publicité possible.

Les inscriptions ne seront reçues que sur la production des actes de naissance et des diplômes ou brevets exigés par l'arrêté.

Les aspirantes devront être prévenues qu'aucun costume ne leur sera imposé à l'école normale secondaire et que les vêtements, ainsi que le linge à usage personnel, resteront à leur charge.

Vous aurez à vous entendre avec l'Administration préfectorale de chacun des départements de votre ressort pour la désignation d'un local où auront lieu les compositions, sous la surveillance de l'inspecteur d'académie et d'un professeur désigné par vous,

L'ordre fixé pour les compositions par l'arrêté du 3 avril ne pourra être interverti sous aucun prétexte. Les compositions commenceront à huit heures du matin. Elles devront être chaque jour transmises au Ministère (3e bureau de la direction de l'enseignement secondaire), avec un rapport de l'inspecteur mentionnant les incidents qui pourront se produire.

Le dernier envoi sera accompagné d'un procès-verbal concernant l'ensemble des épreuves écrites. MM. les Inspecteurs d'académie voudront bien y joindre, pour chacune des aspirantes qui auront fait toutes les compositions, les renseignements ci-après :

Nom;

Prénoms;

Date et lieu de naissance;

Adresse;

Désignation et date des diplômes ou brevets avec indication des mentions complémentaires pour matières facultatives;

Fonctions actuelles et services antérieurs dans l'instruction publique ou dans l'enseignement libre;

Établissements où les aspirantes ont fait leurs études;

Moralité;

Aptitude physique.

Recevez, Monsieur le recteur, etc.

POUR LE MINISTRE ET PAR AUTORISATION :

Le Conseiller d'État, directeur de l'enseignement secondaire,

CH. ZÉVORT.

ARRÊTÉ ET CIRCULAIRE

RELATIFS AU BACCALAURÉAT ÈS LETTRES

(27 mars 1882)

BIBLIOGRAPHIE

L'habitude, son importance dans l'éducation. — Étude de psychologie et de pédagogie, par le Dr Paul Radestock, 107, XIX pages (Berlin, 1882).

« C'est, à la vérité, une violente et traitresse maistresse d'eschole, que la coustume », a dit Montaigne, qui estimait que « notre principal gouvernement est entre les mains des nourrices ». L'autorité de Montaigne, que nous venons d'invoquer, nous permettra peut-être de rectifier notre propre traduction du titre transcrit plus haut, et de remplacer « l'habitude » par notre vieux mot d' « accoutumance ». L'accoutumance est un des moyens les plus puissants de l'éducation, et c'est à l'étude de sa nature, de ses avantages et de ses inconvénients que M. Radestock a consacré la brochure dont nous allons donner l'analyse.

Le point de départ est la pensée bien connue de Lessing : « L'éducation ne donne rien à l'homme qu'il n'eût pu avoir de lui-même : elle lui épargne seulement le temps et la peine. » C'est spécialement à l'accoutumance qu'incombe cette tâche. Elle rend aisée telle opération qui nécessitait naguère un grand effort; elle facilite l'étude et relie la théorie à la pratique, en vivifiant le savoir qui se transforme en pouvoir. L'auteur appartient à l'école moderne, laquelle, en dehors de toute préoccupation de système, complète les données de la psychologie par les découvertes de la physiologie. La sensation, sa persistance, la modification produite sur le système cérébro-spinal, le renouvellement de l'impression primitive lorsqu'une occasion analogue à celle qui lui donna naissance se présente, autrement dit, le « souvenir », l'association des impressions semblables, leur fixation par la répétition, tous ces phénomènes psycho-physiologiques ont pour effet de transformer les excitations antérieures du système nerveux en « dispositions » grâce auxquelles l'individu est rendu capable d'exécuter rapidement et sans peine certaines opérations : ils constituent l'essence même de l'accoutumance.

L'acquisition de l'habitude a des effets trop connus pour qu'il ne suffise pas de les énumérer : d'abord, l'économie de la force; puis l'augmentation de la force des organes corporels ainsi que des différentes fonctions psychiques (attention, mémoire, etc.). Enfin elle imprime un caractère individuel sur toute la vie psychique d'un homme, d'une classe, d'une nation.

L'auteur en vient ensuite à l'application pratique et indique les principales habitudes qu'il est bon de faire contracter à l'enfant, dans la famille puis à l'école.

L'éducation n'a pas seulement à donner de bonnes habitudes, il lui incombe de bonne heure la tâche de « désaccoutumer » des mauvaises dispositions, paresse, mollesse, entêtement, égoïsme, colère, etc.—Voilà, soit dit en passant, ce qui n'est point compris dans la pensée de Lessing. La société est obligée non seulement de développer les dispositions de l'individu, mais d'en supprimer de mauvaises, pour *implanter* à leur place des qualités empruntées à l'héritage commun de l'humanité. — Il faut d'un autre côté mettre l'enfant en garde contre la « mésaccoutumance » (*Verwöhnung*) par où l'auteur entend une habitude bonne en soi, mais qui, exclusive et poussée à l'extrême, devient aussi impérieuse qu'une passion et

enlève à l'homme la libre disposition de soi-même. Dans ce sens, Rousseau a dit avec raison : « La seule habitude qu'on doive laisser prendre à l'enfant, est qu'il ne s'habitue à rien. » Les mauvais effets de l' « habitude extrême » se font sentir en particulier dans le domaine du sentiment, où la variété seule empêche les forces de s'épuiser, la sensibilité de s'émousser, le désir de dégénérer en idée fixe. De même dans la vie intellectuelle, la routine est fille de l'habitude, et celle-ci, au point de vue moral, a trop souvent pour résultat de supprimer l'effort et de transformer en un mouvement machinal toute l'activité humaine.

Enfin l'auteur termine en montrant quels avantages le génie lui-même trouve à se soumettre dans une certaine mesure à la discipline de l'habitude régulière.

Nous sommes arrivé à la conclusion de cette étude, dont nous n'avons pu donner qu'une idée imparfaite, son intérêt principal se trouvant dans les observations de détail ; et cependant nous n'en sommes qu'à la 41e page. Les 66 autres sont remplies par des notes complémentaires imprimées en caractères minuscules. Le texte lui-même est un ingénieux tissu de citations. Je ne veux point par là émettre une critique, — un éloge encore moins. En France, les auteurs semblent trop souvent apporter une certaine coquetterie à ne point citer de sources : à peine ici et là, en note, quelques noms négligemment indiqués. L'œuvre en paraît d'autant plus originale ; elle suppose une longue élaboration des matières, et leur assimilation parfaite ; l'unité de composition lui donne une allure plus rapide, et la forme plus littéraire séduit le lecteur, qui y voit une politesse à son intention. Par contre, un travail fait presque en entier de pièces rapportées impose par la richesse des matériaux qui entrent dans sa structure, non moins que par l'habileté de l'architecte qui a su si bien les rattacher ensemble. Un auteur dont la plume trempe dans tant d'encriers illustres est un auteur qui sera beaucoup recherché, parce qu'il dispense de consulter des ouvrages qu'on cite souvent mais qu'on ne lit jamais. Ainsi, par exemple, cette brochure, qui traîne après elle un long appendice de notes, renferme toute la bibliographie du sujet, et côte à côte des citations et des analyses développées de Amos Comenius, Aristote, Rousseau, Cicéron, Herbart, H. Spencer, A. Bain, Pestalozzi, y compris les travaux récents de MM. Albert Lemoine et Léon Dumont, publiés dans la *Revue philosophique*. Et cependant, hâtons-nous de le dire, la brochure de M. Radestock n'est point une lourde compilation : tout est bien lié, net et clair. L'auteur n'est point embarrassé de sa vaste érudition : il vous promène avec aisance à travers un domaine qui lui est depuis longtemps familier, glanant à droite et à gauche, prenant son bien où il le trouve. Nous croyons donc pouvoir recommander cette étude non seulement comme un savant essai sur un sujet spécial, mais aussi comme un instrument de travail fort commode pour qui veut s'orienter dans les études pédagogiques en général.

S.

Le Gérant : **G. MASSON.**

Paris. — Typ. G. Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 12853.

TABLE DES MATIÈRES

CONTENUES

DANS LE TOME I DE LA DEUXIÈME ANNÉE

ARTICLES DE FOND

REVUE RÉTROSPECTIVE

CORRESPONDANCE INTERNATIONALE

INSTRUCTION PUBLIQUE (FRANCE)

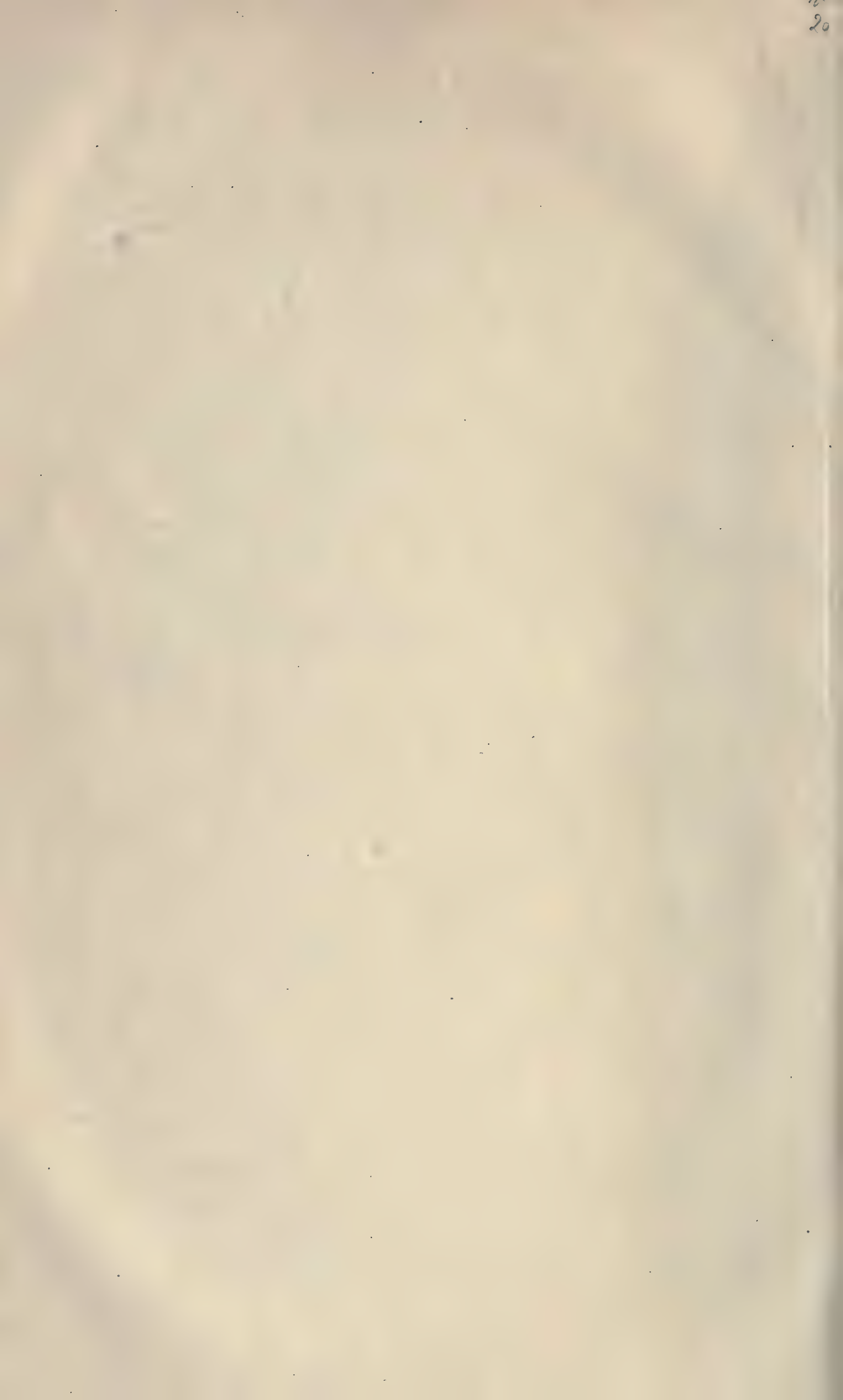
ACTES DE LA SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

NOUVELLES ET INFORMATIONS

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

BIBLIOGRAPHIE

Paris. — Typ. Georges Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 13648.


20

